Opłata ryczałtowa.

Rok V | Nr. 3

SPRAWY NAUCZYCIELSKIE



TREŚĆ:

Redaguje w imieniu Komitetu **Łyszczarczyk Leon.**

Redaktor odpowiedzialny: **Chmielewski Aleksander.**

Pismo wychodzi 1-go każdego miesiąca prócz feryj wakacyjnych.

Cena numeru 60 gr. — dla członków Związku N. P. 50 gr.

Prenumerata roczna 6 zł. — dla Związkowców 5 zł.

Ceny ogłoszeń: 1 str. — 100 zł., 1/2 str. — 60 zł., 1/4 str. — 50 zł., 1/8 str. — 30 zł.

Drobne ogłoszenia po 20 gr. za wyraz.

Okładkę projektował kol. J. Pawlik.

Zakłady Graficzne „ZNICZ" — Wilno Biskupia 4.

Rok V. Wilno — Marzec — 1934 Nr. 3.

SPRAWY NAUCZYCIELSKIE

MIESIĘCZNIK POŚWIĘCONY SPRAWOM ORGANIZACYJNYM, PEDAGOGICZNO-DYDAKTYCZNYM ORAZ SPOŁECZNO-OŚWIATOWYM

ORGAN ZARZĄDU WILEŃSKIEGO OKRĘGU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

Redakcja i Administracja: Wilno, ul. 3 maja 13 m. 7. — Tel. 1476. P. K. O. 81.300.

Ś. † P.

JULJAN
Kotwicz-Smulikowski

Wiceprezes Zarządu Głównego Związku Nauczycielstwa Polskiego, Poseł na Sejm, Członek Państwowej Rady Oświecenia Publicznego i Rady Naukowej Wychowania Fizycznego, Wiceprezes Rady Szkolnej m. st. Warszawy, Członek b. Naczelnego Komitetu Narodowego, Obrońca Lwowa, Kawaler Krzyża Niepodległości.

Urodzony we Lwowie dnia 24-go kwietnia 1880 r. zmarł w Warszawie w dniu 5 marca 1934 r.

Pogrzeb odbył się w dniu 8-go marca o godz. 9-ej rano.

ZARZĄD OKRĘGU WILEŃSKIEGO
ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO.

PO ZGONIE.

Kol. Juljan Smulikowski nie żyje!

Zmarł wzorowy organizator i długoletni zasłużony Wiceprezes Zarządu Głównego Z. N. P., Wychowawca szarych mas dzieci robotniczych, Działacz rewolucyjno-konspiracyjny, Wychowawca olbrzymiej gromady Braci Związkowej i szerokiego społeczeństwa.

Był cichym, skromnym, żmudnym pracownikiem, wykazującym niewyczerpaną energję życiową i niestygnący zapał. Spalał się w żądzy czynu i zawsze z entuzjazmem zamierzenia spełniał. Praca w Legjonach, aktywny udział w P. O. W., obrona Lwowa i wreszcie 16 lat mrówczej, skupionej, pełnej odpowiedzialności Jego pracy w Odrodzonej Polsce stanowiły chlubny dorobek społeczeństwa.

Pamiętamy Go z szeregu Zjazdów Okręgowych i Powiatowych. Wydaje się nam, że jest jeszcze w naszej Gromadzie i krzepi swym optymizmem, niesłabnącym zapałem i owym, Jemu właściwym, koleżeńskiem ustosunkowaniem się do każdego. Nie chcemy wierzyć, że śmierć nieubłagana wyrwała Go z naszych szeregów. I wierzyć w to nie możemy, bo postać ś. p. Juljana Smulikowskiego będzie wiecznie żyła w sercach i pamięci naszej.

Posiew rzucony przez Niego w szeregi Organizacji Z. N. P. będzie stale wydawał plony, które wiecznie będą mówić o Tym Cichym, Niestrudzonym Siewcy z Bożej łaski.

Myśli nasze i serca, spowite kirem żałoby, wznoszą się dzisiaj ku Niemu i czerpią zachętę do dalszej walki o lepsze jutro, — do dalszego borykania się z tą twardą, tak przez Niego dobrze poznaną rzeczywistością. Niech nas krzepi! Niech zachęca do realizowania testamentu, który nam pozostawił.

Cześć Jego świetlanej pamięci!

Zasady korelacji.

Oba artykuły omawiające zagadnienia korelacji pochodzą z Pracowni Dydaktyczno-Wychowawczej K. O. S. W. z którą współpracujemy. — Zamieszczamy je z przekonaniem, że wyjaśnią naszym Czytelnikom szereg wątpliwości i ułatwią pracę. Redakcja.

Dotychczasowe programy szkół powszechnych zawiodły, ponieważ były nieprawdopodobnie przeładowane materjałem słownym, przyczem materjał ten był zbyt obszerny. Energja nauczyciela była skierowana ku temu, ażeby ów materjał w jakikolwiek sposób opanować i wyczerpać. Nauczyciel trwoni moc czasu i energji na szukanie sposobów i środków, prowadzących do łatwiejszego opanowania materjału. Stąd znana wszystkim tak zwana „przemetodyczałość" nauczycielstwa, które w swojem postępowaniu dydaktycznem zupełnie nie liczyło się z psychologją dziecka. Wtłaczano szereg pojęć, starano się dać moc wrażeń, z których, wskutek niedostosowania materjału nauczania zarówno pod względem jego ilości, jak i treści do poszczególnych faz rozwojowych dziecka, urastał tylko zamęt i chaos w umysłach dziecięcych.

Z pośród innych wad natury czysto psychologicznej w starych programach należy wskazać tę, iż punktem wyjścia w pracy pedagogicznej nie było bezpośrednie spostrzeganie, ale chęć rozwinięcia inteli gencji, uczucia i woli dziecka zapomocą słownych pogadanek, zaczerpniętych z podręcznika, albo uprzednio przygotowanych przez nauczyciela. Rzecz jasna i zrozumiała, że procesy psychiczne, powstające pod wpływem tylko słów, musiały być blade, bezbarwne i niedługotrwałe, a co najgorsza — niezdrowe pod względem intelektualnym, albowiem częste moralizowanie nauczyciela nieraz paczyło charaktery młodzieży i nie dawało bodźca do pracy samodzielnej, twórczej i pozytywnej.

Jeżeli byliśmy przeciwnikami wszelkiego werbalizmu w dotychczasowej szkole, to jeszcze w większym stopniu zwalczaliśmy szufladkowość nauczania, które w zasadzie rozczłonkowywało duszę dziecka. Stary program naprzykład, omawiał zosobna zjawiska historyczne, ustrój gospodarczy, społeczny, polityczny i t. d. W rzeczywistości zaś wszystkie te rzeczy, zjawiska i elementy tworzą całość, *mają wspólne źródło* — którem jest: *przestrzeń, naród i państwo.* Takie traktowanie

nauczania nie jest zgodne z elementarnemi zasadami psychologji, to też szufladkowe ujęcie zjawisk jest absolutnie niedopuszczalne. Spotykaliśmy wprawdzie rzeczy, które na pierwszy rzut oka mówiły nam o tem, że program ten zrywa ze starą dawniejszą szkołą. Naprzykład, podstawą nauczania geografji, w/g starego programu, była najbliższa okolica. Podejście jednak do tego zagadnienia było niewłaściwe, gdyż ta okolica *nie była celem nauczania, lecz tylko środkiem.* Dzieci, powiedzielibyśmy, miały punkt oparcia, punkt wyjścia, ale nie zapoznawały się z wioską, jako taką, nie były też one przygotowane do pracy nad podniesieniem wioski pod względem gospodarczym, kulturalnym i moralnym. Przy takiem traktowaniu tego zagadnienia, rzecz jasna, nie mogły dzieci zrozumieć zadań gminy, sejmiku i państwa idących w kierunku podniesienia ogólnego dobrobytu, nie rozumiały one także, że wszystkie te czynniki, poczynając od wioski i kończąc na państwie, stanowią *nierozerwalną całość.*

Reformatorzy szkolnictwa, opracowując nowe programy, musieli usunąć te anomalje i zatrzymać się na programach o charakterze *elastycznym.*

Program elastyczny można porównać ze szkieletem. Szkielet ten nie tworzy właściwie sam materjału naukowego, lecz posiada tylko zasadnicze cele nauczania. Kośćcem pacierzowym są wskazania o sposobie dobierania materjału. Nie tytuły partyj naukowych, *lecz przewodnie idee tworzą całość* elastycznego programu, który jednocześnie określa minimalny zakres wiadomości, obowiązujących na terenie całej Rzeczypospolitej. Jednak to nie znaczy, że materjał naukowy według nowego programu ma być jednolity na całym obszarze naszego państwa. Materjał ten może być rozszerzony i uzupełniony *w zależności od środowiska,* w którem ta lub inna szkoła istnieje. Innemi słowy *czynnik regjonalny* w elastycznych programach odgrywa pierwszorzędną rolę. O ile dotychczasowy program jednakowo traktował dziecko wiejskie, pochodzące z okolic przemysłowych i rolniczych, o tyle program elastyczny bierze pod uwagę odrębności psychologiczne dzieci, pochodzących z rozmaitych środowisk, uwzględniając postulaty regjonalne, społeczne, kulturalne, ekonomiczne, narodowościowe i wyznaniowe. Wyszczególnione postulaty tworzą kompleks czynników zewnętrznych, mających wpływ na opracowanie planów wychowawczych i dydaktycznych w tej, lub innej szkole, z jednoczesnem uwzględnieniem psychiki dziecka danego ośrodka. Przytem to uwzględnienie może pójść tak daleko, że w pewnych wypadkach zajdzie pot-

rzeba opracowania odrębnych planów wychowawczych i dydaktycznych dla poszczególnych klas, bo klasy nieraz też posiadają swoiste i odrębne oblicza. Z praktyki i doświadczenia wiemy i często mówimy iż klasa N jest trudna do prowadzenia, a znowuż klasa X jest łatwa do prowadzenia; mamy też klasy bardzo łatwo ulegające sugestji i zamiłowaniom swego wychowawcy pod warunkiem, że ostatni potrafi szerzyć zapał i entuzjazm nietylko do pracy ogólnej, lecz i do poszczególnych zagadnień życia współczesnego, jak naprzykład: spółdzielczość, L. M. K., L. O. P. P. i t. d. Jednocześnie program elastyczny bez wątpienia wysunie potrzebę opracowania przez zespoły nauczycielskie pewnych, uzupełniających szczegółów, ściśle uzależnionych od warunków lokalnych. W rezultacie — „treść tematu" — dom rodzinny dziecka, urządzenia i narzędzia pracy, będzie inna na wsi, inna w mieście, inna na Śląsku, inna na Polesiu i t. d. [1]).

Stąd wynika, że nauczyciel, mający wielką swobodę w układaniu i opracowywaniu planów dydaktycznych, musi dokładnie poznać środowisko, względnie cały regjon, o ile przedstawia się on jednolicie, by uniknąć chaosu i logicznego nieporządku w planach.

Program elastyczny pozwala nam na szerokie stosowanie *dydaktycznej zasady,* zwanej *korelacją.* „Samo zagadnienie korelacji łączy w sobie stronę programową i organizacyjno-metodyczną i polega właściwie na wyzyskiwaniu związków, istniejących między poszczególnemi przedmiotami. Stosując zasadę korelacji, wprowadzamy *współpracę wszystkich przedmiotów nauki szkolnej* bez wyraźnego zaznaczenia tego w programie. Jeden temat, rozważany z różnych punktów widzenia, może być łącznikiem wszystkich przedmiotów" [2]).

Związki te dadzą się ustalić bardzo często. Prawdą, nieraz potrafimy skorelować mniejszą ilość przedmiotów, ale stosując tę zasadę, opanowujemy najrozmaitsze zagadnienia ujmowane z rozmaitych punktów widzenia, co wyrabia w dzieciach zdolność syntezy tak niezbędnej człowiekowi w życiu współczesnem i umiejętność ogólnej orjentacji w najrozmaitszych zagadnieniach współczesności.

Oprócz tego zasada korelacji umożliwia nam przepojenie całego programu jednolitą ideą uobywatelnienia szkoły, czyli innemi słowy, daje nam możność nawiązania łączności między wszystkiemi przedmiotami nauczania z uwzględnieniem zasad wychowania obywatelsko-państwowego.

---

[1]) Program języka polskiego, str. 57.

[2]) Dr. F. Burdecki. Elastyczność programów, Gł. Naucz., rok 1932, str. 664.

Program kładzie też wielki nacisk na zagadnienia gospodarcze, utylitarno-praktyczne i w tym celu wprowadza tak zwane „zajęcia praktyczne“, które przy *należytem skorelowaniu* z innemi przedmiotami i poparte wycieczkami, dają wspaniały system wychowania społeczno-gospodarczego i utylitarno-praktycznego. ,,W przedmiocie tym chodzi już nietylko o związek z życiem, o postawę praktyczną, o wyrobienie samych dyspozycyj do czynnego ujmowania rzeczywistości — ale, i to przedewszystkiem, o zdobycie odpowiednich sprawności, opanowanie coraz bardziej metodyczne, czynności z zakresu pracy fizycznej, możliwych i najbardziej celowych w tym wieku i w danem środowisku“ [3]).

Dotychczasowa praca nauczyciela przy układaniu materjału naukowego była ściśle oparta na programach i nosiła charakter układu pionowego *(podłużnego)*, przyczem tak ułożony materjał należało wyczerpać w określonych odstępach czasu. Układ ten zupełnie nie brał pod uwagę faz rozwojowych dziecka, jego zainteresowań, środowiska, w którem dziecko żyje i obraca się, wymagań przyszłego życia, potrzeb społeczno-państwowych i uzdolnień naszego wychowania do wchłonięcia pewnego pensum wiedzy. Praca tak dziecka, jak i nauczyciela była mechaniczną, nosiła charakter tresury zniechęcającej dziecko do szkoły i nauki.

Dzisiejsze programy radykalnie zmieniają postać rzeczy, udzielając jednocześnie nauczycielowi wielkiej swobody przy realizacji programów na terenie poszczególnych klas. W uwagach do programu czytamy: „Rozłożenie i rozbudowanie materjału, wskazanego w tematach pozostawia się nauczycielowi z tem, że treść musi być dostosowana do środowiska, w jakiem się dziecko i szkoła znajdują“ [4]). Środowisko, jak widzimy, odgrywa pierwszorzędną rolę. Zainteresowania i zamiłowania dzieci również są brane pod uwagę. ,,Tematy zostały ujęte w pewne grupy w/g rodzajów zagadnień, przyczem kolejność ta nie obowiązuje, przeciwnie, można, a nawet należy łączyć tematy z różnych grup w większe całości celem osiągnięcia plastycznych barwnych obrazów życia w różnych krainach i regjonach Polski. Obrazy te winny być ożywione akcją współczesną lub historyczną z wysunięciem na plan pierwszy przeżyć i pracy człowieka“ [5]).

---

[3]) Program zajęć praktycznych.

[4]) Program języka polskiego, str. 6.

[5]) Program języka polskiego, str. 26.

Ujęcie w grupy zagadnień jest możliwe tylko przy wzajemnem przenikaniu się i uzupełnianiu poszczególnych tematów. „Przy opracowywaniu tematów o charakterze historycznym, geograficznym i przyrodniczym, należy nawiązać do wiadomości, zdobytych na lekcjach odpowiednich przedmiotów, przyczem w sposobie ujęcia tych tematów winien przeważnie występować moment akcji“ [6]).

Z powyższych uwag wynika, że przystępując do stosowania zasad korelacji nauczyciel powinien przedewszystkiem uwzględnić:

1) Potrzeby psychiczne rozwijającego się organizmu dziecka z uwzględnieniem środowiska [7]);

2) Wymagania przyszłego życia naszego wychowanka;

3) Potrzeby (w szerszym zakresie) społeczno-państwowe;

4) Zdolności ucznia.

Ponieważ pomiędzy niektóremi przedmiotami (historja a ćwiczenia cielesne, język polski a zajęcia praktyczne, język polski a matematyka) trudno byłoby znaleźć zazębienia korelacyjne, zachodzi potrzeba ustalenia związku pomiędzy przedmiotami, należącemi do jednej grupy, by w ten sposób zapobiec stosowaniu sztucznej, nienaturalnej korelacji, która w przyszłości mogłaby przyjąć niewłaściwe formy i stać się żonglerstwem dydaktyczno-metodycznem. Stąd płynie potrzeba przestrzegania związku pomiędzy przedmiotami, należącemi do jednej grupy, oraz łączności między grupą przedmiotów a poszczególnemi przedmiotami. Takie ujęcie układu materjału ułatwi pracę i przyczyni się do spowodowania w umyśle ucznia zwartości, a więc większej trwałości wiadomości i uwypuklenia związku faktów. Przy układaniu planów dydaktycznych powinniśmy uwzględnić:

1) Grupę przedmiotów *humanistycznych:* język polski, historja i religja, a na poziomie oddziału VII — Nauka o Polsce Współczesnej;

2) Grupę przedmiotów *matematyczno-przyrodniczych:* rachunki, geometrja, nauka o przyrodzie i geografja;

3) Grupę *artystyczno-techniczną:* rysunki; śpiew, zajęcia praktyczne *(grupa pomocnicza).*

Biorąc pod uwagę powyższe przesłanki, powinniśmy też uprzytomnić sobie, jakie typy korelacji należy uwzględnić przy opracowywaniu planów, aby korelacja była skuteczną w swoich wynikach. — Rozróżniamy korelację jednoczesną, następczą, uprzednią i doraźną.

---

[6]) Program języka polskiego.

[7]) Patrz artykuł H. Radlińskiej, „Ruch Pedag.“, Nr. 5—6, rok 1934.

1) *Korelacja jednoczesna* polega na równoczesnem opracowywaniu danego tematu, przyczem przedmioty nawzajem sobie pomagają w utrwalaniu tych lub innych pojęć, naprzykład: język polski — rysunki — śpiew.

2) *Korelacja następcza* powinna być stosowana przy nauczaniu historji, t. j. partje programowe z historji należy korelować z językiem polskim lub religją tylko w tym wypadku o ile takowe zostały przerobione na właściwej lekcji historji, naprzykład: *Historja* — „Męczeństwo św. Wojciecha“; *polski* — „U grobu św. Wojciecha“; *religja* — „św. Wojciech“.

3) *Korelacja uprzednia* będzie miała szerokie zastosowanie w oddziałach VI i VII, gdyż takie zagadnienia, jak „Zmiana w gospodarowaniu na zachodzie“, „Wojna światowa“, „Polska w Lidze Narodów“ bez uprzedniej charakterystyki położenia geograficznego byłyby niemożliwe do opracowania na lekcji historji.

4) *Korelacja doraźna* powinna być stosowana w jak najszerszym zakresie. Materjału dostarczy życie bieżące tak społeczne, jak i państwowe oraz życie środowiska, czyli regjonu naprzykład: *Historja:* „Początki polskiej floty“, uwspółcześnienie L. M. i K. — Gdynia; „Drużyna rycerska Bolesława Chrobrego“, uwspółcześnienie — dzisiejsza organizacja siły zbrojnej: Armja, K. O. P., Przysposobienie Wojskowe, L. O. P. P.

Wprowadzając zasady korelacji, tem samem bezpowrotnie zrywamy z pionowym *(podłużnym)* układem materjału dydaktycznego. Na miejsce tego układu wprowadzamy nowy układ — poziomy *(poprzeczny),* który nam pozwala łączyć pewne zagadnienia — tematy, związane z poszczególnemi przedmiotami treścią, dostosowaną do faz rozwojowych dziecka i środowiska, w jakiem się dziecko i szkoła znajdują. Opracowanie poprzecznego układu materjału dydaktycznego sprawia, bez wątpienia, wielkie trudności, oraz wymaga jeszcze większego nakładu pracy, tem bardziej, że, jak zaznaczyliśmy wyżej, nie wszystkie przedmioty dają się połączyć w ten sposób, ażeby wyraźnie, bez sztucznego naciągania, występowała przewodnia myśl.

W takich wątpliwych wypadkach nauczyciel powinien odwołać się do środowiska, szkoły i życia bieżącego, które dostarczą mu poddostatkiem potrzebnego materjału pierwszorzędnej wartości.

Każde bowiem środowisko tak miejskie jak i wiejskie posiada rozległe życie społeczne, ekonomiczne i kulturalne; szkoła znowuż, jako społeczność żyje swoistem i ciekawem życiem; życie codzienne

też wciąż stawia przed nami nowe zagadnienia, wysuwa nowe idee, zmierza do doskonalenia współdziałania i postępowania jednostek, tworzących społeczeństwo. Rzeczą nauczyciela i zespołów nauczycielskich jest czerpanie z tych źródeł potrzebnych materjałów do nauczania. Umiejętne posługiwanie się tym materjałem dopomoże nam zapełnić niejedną lukę i wyrwę, powstającą w układzie materjału; nić przewodnia nie urwie się, ład i porządek w układzie tematów, połączonych wspólną treścią, nie zostanie zakłócony.

Podobne podejście do spraw korelowania przedmiotów ułatwi nam wciągnięcie w orbitę pracy dydaktycznej i wychowawczej środowiska, szkoły i życia bieżącego. Wszystko, czem żyje środowisko, stanie się składową częścią naszej wspólnej pracy, zmierzającej w ostatecznym swoim celu do urobienia twórczej jednostki. Szkoła i jej życie zespolą się z życiem codziennem. Idee i zagadnienia, nurtujące w społeczeństwie dotrą do szkoły, gdzie przy odpowiedniem naświetleniu i nastawieniu prędzej zostaną wcielone w życie lub odrzucone, jako niepotrzebne i nierealne, — w zależności od ich wartości lub aktualności.

Nareszcie ważnym czynnikiem korelacyjnym są wycieczki, które ułatwią nam niejedno połączenie tematów wspólną treścią. Dobrze przemyślana i racjonalnie zorganizowana wycieczka da nam możność podejścia do niektórych rzeczy i zagadnień od innej strony i potraktowania takowych z innego punktu widzenia.

Stosowanie zasad korelacji, jak widzimy, wymaga od nas wyjątkowej pracy. Planowanie pracy rocznej, ułożenie planu dydaktycznego wymaga *wysiłku zbiorowego*. Jednostki nie potrafią zrealizować zasad korelacji. Dotychczasowy sposób planowania pracy na terenie tak szkoły, jak i poszczególnej klasy nosił charakter indywidualnej twórczości nauczyciela. Nieraz jednostki o silniejszej woli wybijały się na czoło ze swoim przedmiotem. Mieliśmy zjawiska, kiedy, naprzykład, nauczanie historji lub geografji w tej lub innej szkole było bez zarzutu. Natomiast inne przedmioty były zaniedbywane. Dziś takie zjawisko byłoby wprost niedopomyślenia, tem bardziej, że plan dydaktyczny szkoły powinien być opracowany przez zespoły nauczycieli pracujących na terenie danej klasy, następnie taki plan musi być uzgodniony na ogólnem zebraniu Rady Pedagogicznej. Chodzi bowiem o to, ażeby całość tego planu nie kolidowała z zamierzeniami i celami, które wytknęła sobie szkoła. H. Pohoska porównowuje nowe programy z jednolitą bryłą. Taką właśnie jednolitą bryłą powinien być też plan dydaktycz-

ny każdej poszczególnej szkoły. Lecz osiągnąć tę monumentalną jedność planów potrafimy tylko *wysiłkiem zbiorowym zespołów nauczycielskich i Rad Pedagogicznych.*

Reasumując nasze rozważania w sprawie zasad korelacji, dochodzimy do następujących wniosków:

1. Nowy program, zbudowany na zasadach elastyczności, pozostawia nauczycielowi szerokie pole do indywidualnej i zespołowej twórczości, zależnej od warunków środowiska i regjonu;

2. Elastyczny program pozwala nam na szerokie stosowanie dydaktycznej zasady, zwanej korelacją i polegającej na wprowadzeniu współpracy wszystkich przedmiotów nauki szkolnej;

3. Temat, rozważany z rozmaitych punktów widzenia, może być korelacyjnym łącznikiem wszystkich przedmiotów;

4. Stosując zasady korelacji, należy przestrzegać związku pomiędzy przedmiotami należącemi do jednej grupy oraz łączności między grupą przedmiotów a poszczególnemi przedmiotami;

5. Przy opracowaniu planów dydaktycznych należy rozróżniać typy korelacji: jednoczesnej, następczej, uprzedniej i doraźnej;

6. Luki, powstające przy opracowaniu planów dydaktycznych, należy wypełniać materjałem ze środowiska, szkoły i życia bieżącego;

7. Plany dydaktyczne powinny być wynikiem zbiorowej pracy komisyj klasowych i Rad Pedagogicznych.

Józef Milenkiewicz.

Formy korelacji w praktyce szkolnej.

Postulat korelacji przedmiotów jest często niechętnie przez nauczycieli realizowany. Niechęć ta datuje się od czasu poprzedniego programu, gdy wymagane łączenie przedmiotów pod nazwą koncentracji pociągało za sobą stosowanie niezwykle sztucznych pomysłów; brak uzgodnienia materjału w programach poszczególnych przedmiotów i w podręcznikach zmuszał do stosowania takich sztucznych sposobów łączenia. Niechęć do łączenia przedmiotów drogą inercji przenosi się i na nowy program, chociaż w tym nowym programie sytuacja znacznie się zmieniła: i w programach poszczególnych przedmiotów i w podręcznikach jest już duże uzgodnienie.

Ale są i inne powody niechęci. Pomijam obawy przed zwiększeniem pracy, obawę zresztą przy dużym nawale pracy zrozumiałą. Korelacja naprawdę wymaga wydatnego zwiększenia pracy nauczyciela:

wspomnijmy dla przykładu częste posiedzenia rad pedagogicznych, poświęcane zagadnieniu uzgadniania pracy poszczególnych nauczycieli.

Inne powody niechęci tłomaczymy sobie brakiem głębszego przekonania co do konieczności korelacji, a więc traktowaniem tego postulatu, jako nowej mody lub nowych dokuczliwych przepisów. W związku z tem niewystarczającem wyjaśnieniem sobie podstaw korelacji stoi brak zdecydowania, w jakich granicach należy stosować korelację. Stąd powstaje z jednej strony obawa przed zbyt ograniczonem stosowaniem korelacji, co może pociągnąć za sobą przykrości ze strony kierownika szkoły i inspektora, a z drugiej strony obawa przed przesadą i sztucznością. Niejasność założeń pociąga za sobą niepewność w postępowaniu, która jeszcze bardziej potęguje się brakiem ustalonych sposobów w technice uzgadniania pracy nauczycieli poszczególnych przedmiotów.

Zadaniem niniejszego artykułu jest podanie praktycznych sposobów postępowania nauczycieli poszczególnych przedmiotów przy ustalaniu przez grono pedagogiczne planu pracy uwzględniającej postulat korelacji. Jednocześnie będę się starał wykazać jak to postępowanie z konieczności wypływa z celów pracy dydaktycznej i wychowawczej.

Przy układaniu rozkładu materjału poszczególni nauczyciele nkładają niezależnie od siebie te partje materjału, które ze względu na ciągłość wymagają jedynej możliwej kolejności np. nauczyciel historji, nauczyciel matematyki, w pewnych partjach nauczyciel przyrody i nauczyciel języka polskiego (gramatyka). Inne partje materjału są układane przy wzajemnem porozumieniu się w celu umożliwienia korelacji.

Powstaje pytanie: kto z grona jest przedewszystkiem zainteresowany w stosowaniu korelacji, a więc podaje projekty korelacji i troszczy się o ich realizację.

Sądzę, że mają w tem interes wszyscy, albo prawie wszyscy nauczyciele poszczególnych przedmiotów, widząc, że przez korelację da się lepiej przerobić programy ich przedmiotów i osiągnąć cele dydaktyczne i wychowawcze w tych programach zawarte. Ma też interes w stosowaniu korelacji grono jako całość a zwłaszcza wychowawca oddziału i kierownik troszczący się o realizowanie wspólnego planu wychowawczego klasy i całej szkoły.

Sprobujmy uzasadnić tą tezę i jednocześnie wskazać sposób układania planu pracy uwzględniającego korelację przedmiotów

Omówimy najpierw, jaki interes mają nauczyciele poszczególnych przedmiotów w stosowaniu korelacji i jaki stąd wypływa sposób postępowania tych nauczycieli przy układaniu wspólnego planu pracy.

Nauczyciel przedmiotu w stosunku do nauczyciela innych przedmiotów może w sprawie korelacji być w tem położeniu, że albo: 1) pewien dział z jego przedmiotu będzie wymagał uprzedniego przygotowania na innym przedmiocie i bez tego przygotowania będzie uniemożliwiona racjonalna praca w zakresie tego działu, albo 2) inny dział z tego przedmiotu będzie wymagał koniecznego dodatkowego przerobienia na innych przedmiotach.

Rozpatrzmy pierwszy wypadek. Jeżeli jakiś punkt z programu nie może być przerobiony bez uprzedniego przygotowania na innym przedmiocie, wówczas nauczyciel przy układaniu planu pracy prosi innego nauczyciela o dostarczenie mu tego przygotowania na określony czas, albo, gdy to jest niemożliwe, dowiaduje się, kiedy ten punkt będzie dostatecznie przygotowany na innym przedmiocie, aby móc na ten właśnie czas wyznaczyć w swym rozkładzie opracowanie tego punktu na swoich godzinach lekcyjnych. Nauczyciel przytem często może dawać bardziej dokładne wskazówki innemu nauczycielowi, jakiego właśnie przygotowania życzyłby ze względu na swój przedmiot.

To przygotowanie może dotyczyć: a) materjału nauczania, b) tematów i treści nauczania i c) pomocy naukowych. Zilustrujmy to na kilku przykładach wziętych z projektu programu (dział: korelacja z innemi przedmiotami nauczania):

a) **Przygotowanie do materjału nauczania.** Przed przystąpieniem na lekcjach geometrji do nauki o kształtach figur geometrycznych należy oswoić dzieci z temi kształtami na lekcjach rysunków i zajęć praktycznych. Nauka geografji o środkach komunikacji i ich znaczeniu w rozwoju kraju winna być poprzedzona znajomością pewnych procesów historycznych. Odwrotnie omawianie pewnych wypadków historycznych winno być poprzedzone znajomością terenów, na których te wypadki się działy. Nauka przyrody wymaga poprzedniego poznania warunków klimatycznych miejsca życia tworów przyrody. Prace ogrodniczo-hodowlane w zajęciach praktycznych przygotowują materjał poglądowy do nauki przyrody.

b) **Dostarczanie tematów i treści.** Niektóre przedmioty, lub partje przedmiotów mają charakter formalny, a więc nie mają określonych tematów. Nauczyciele tych przedmiotów albo muszą przerabiać materjał bez konkretnej treści, wówczas praca ma charakter zbyt oder-

wany od życia i zainteresowań dzieci, a więc nie pociąga je (rysowanie modeli geometrycznych, rozwiązywanie przykładów na liczbach abstrakcyjnych); albo muszą nauczyciele dobierać do swych lekcyi specjalne treści, wówczas wprowadzenie tych treści zabiera zbyt dużo czasu na lekcji, przytem treści te odznaczają się zwykle sztucznością i dowolnością, np. słynne zadania o kupcach mieszających 2 gatunki herbaty. Nareszcie trzecie, oczywista rzecz, najlepsze rozwiązanie sprawy polega na tem, że treść do przedmiotów formalnych otrzymuje nauczyciel z inych przedmiotów. Np. nauczyciel rysunków prosi nauczyciela języka polskiego i geografji o podanie mu odpowiednich tematów do ćwiczeń w ilustrowaniu. Nauczyciel rachunków dowiaduje się od nauczyciela geografji i przyrody, jakie tematy z tych przedmiotów nadają się do opracowań rachunkowych.

c) **Przygotowanie pomocy naukowych.** Nauczyciele niektórych przedmiotów mogą otrzymywać pomoce naukowe przygotowane na innych lekcjach. Na zajęciach praktycznych przygotowywane są pomoce naukowe do geometrji (modele brył, linijki, cyrkle), do rachunków (materjały do ćwiczeń w liczeniu), do przyrody martwej, do ćwiczeń cielesnych i sportów.

Wszystkie powyższe przykłady jasno wskazują, że korelacja występuje jako konieczny warunek pomyślnej pracy dydaktycznej. Nauczyciel domaga się od innego nauczyciela aby na wyznaczony czas przygotował uczni do należytego przyswojenia określonego materjału nauczania, albo dostarczył tematów i treści do ćwiczeń lub przygotował pomoce naukowe.

Lecz może zajść, jak wyżej zaznaczono, innego rodzaju potrzeba stosowania korelacji i w związku z tem inne jej ujęcie: nauczyciel przedmiotu zwraca się do innego nauczyciela nie o uprzednie przygotowanie uczni do zagadnienia, które on ma potem przerobić na swoich lekcjach, lecz odwrotnie porozumiewa się z nim, prosząc go o przerobienie na swych lekcjach w dalszym ciągu działów z programu przez tego pierwszego nauczyciela już przerobionych.

Zachodzi ta okoliczność wtedy, gdy nauczyciel na godzinach swych lekcyj z braku czasu lub odpowiednich środków nie może opracować należycie materjału lub tematu.

Spotykamy tu następujące formy korelacji: na następnych lekcjach: a) pogłębia się i rozszerza się treść i materjał nauczania, b) stosuje się wyćwiczanie i utrwalanie partyj podanych, c) ćwiczy się uczni w umiejętności stosowania zdobytej wiedzy w różnych dziedzinach,

d) dąży się do zabarwienia uczuciowego podanej treści i e) umożliwia się uczniom wyrażania przeżyć z poprzedniej lekcji.

Omówimy pokolei te formy korelacji i podamy kilka przykładów:

a) **Pogłębianie i rozszerzanie treści i materjału.** Ten stosunek między przedmiotami często zachodzi, gdy treść przerabiana na jednym przedmiocie w ramach rozporządzalnego czasu i przy użyciu pojęć i metod tego przedmiotu nie może być w odpowiednim zakresie opracowana, np. nauczyciel geografji po przerobieniu części opisowej zagadnienia, zmuszony jest prosić nauczyciela rachunków o opracowanie liczbowe stosunków przestrzennych i danych statystycznych.

b) **Wyćwiczenie i utrwalenie w pamięci.** Wyćwiczenie i utrwalenie w pamięci wymaga ciągłego powtarzania materjału, jednak nauczyciel odpowiedniego przedmiotu idąc ciągle dalej z materjałem i wkraczając w inne dziedziny nie zawsze ma możność i naturalną okazję do powtarzania, wówczas jest on zmuszony prosić innych nauczycieli o dalsze wyćwiczania przy nadarzających się okazjach przerobionych partyj z jego programu, np. nauczyciel języka polskiego po przerobieniu nauk o liczebnikach prosi nauczyciela rachunków o specjalne przestrzeganie poprawności wymawiania liczebników, lub nauczyciel rachunków po przerobieniu skali prosi nauczyciela geografji o częste ćwiczenia ze skalą w związku z czytaniem mapy.

c) **Ćwiczenie w stosowaniu zdobytej wiedzy.** Jak wiadomo, miarą wartości zdobytych wiadomości jest umiejętność ich aktualizacji, czyli stosowania do nadarzających się potrzeb. Dlatego nauczyciel robi starania, ażeby inni nauczyciele jaknajczęściej korzystali na swych lekcjach z wiadomości nabytych na jego lekcjach, czyli ażeby jaknajczęściej występowała aktualizacja tych wiadomości w coraz to innych okolicznościach.

d) **Pogłębianie uczuciowe treści nauczania.** Ma to szczególnie duże znaczenie wychowawcze. Niezawsze nauczyciel rozporządza odpowiedniemi do tego środkami, dlatego np. nauczyciele geografji, przyrody i historji często się zwracają do nauczycieli języka polskiego lub śpiewu z prośbą o przerobienie stosownych do treści nauczania wierszy, powieści lub piosenek.

e) **Wyrażanie przeżyć.** Normalnym zakończeniem procesu psychicznego jest jego zewnętrzne wyrażenie w formie ruchów czy czynów. Brak tego wyrażenia nadaje przeżyciom na lekcji charakter urywany i sztuczny. Poza tem wyrażenie ma duże znaczenie przez to, że mocniej zostaje zaakcentowana praca szkolna związana z odpowied-

nim przeżyciem i mocniej utrwala się ją w pamięci. Dlatego nauczyciele języka polskiego, historji i innych przedmiotów często proszą nauczycieli rysunków lub zajęć praktycznych o wykonanie rysunku ilustracyjnego lub modelu.

Z powyższych rozważań widzimy, że korelacja jest zupełnie naturalna i bardzo pomocnicza w pracy szkolnej w tych wypadkach, gdy nauczyciel musi się zwracać do swych kolegów o przerobienie pracy przygotowawczej do jego tematu lub o jego zakończenie. Tutaj każdy nauczyciel dbając o swój przedmiot winien podawać odpowiednie projekty korelacji i troszczyć się o wykonanie ich przez jego kolegów.

Jak widzieliśmy występują przytem różne formy korelacji, które łatwo dają się wykryć przy analizie programu.

Ale prócz tych form korelacji, przy których chodzi przeważnie o głębsze i trwalsze prerobienie programów poszczególnych przedmiotów i o które troszczą się w naturalnym porządku przedewszystkiem nauczyciele tych przedmiotów, występuje potrzeba korelacji i z innych powodów. O tej ostatniej odmianie korelacji w programach mało się mówi, potrzeba jej wynika raczej z treści ustawy o organizacji szkolnictwa i statutu szkoły powszechnej. Chodzi tu o oddziaływanie wychowawcze przez nauczanie. Wówczas wysuwają się tematy, które należy zwykle na kilku przedmiotach mocno podkreślić i postarać się o wywołanie głębszych przeżyć.

O ile chodzi o wychowanie państwowo-obywatelskie i ekonomiczno-gospodarcze, to odpowiednie tematy w dużym stopniu już są zawarte w programach. A więc w celu wywołania oddziaływania wychowawczego przez nauczanie poprzednio omówione sposoby korelowania przedmiotów prawie wystarczą.

O ile zaś chodzi o wychowanie moralne, to w programie nie mamy opracowanych do tego cyklu tematów. Wypadnie więc wysunąć specjalne tematy i skorelować pracę kilku przedmiotów dookoła tych tematów.

Powstaje pytanie, kto wysuwa tego rodzaju tematy i kto dba o ich należyte wykorzystanie na różnych przedmiotach. Oczywista rzecz, troska o wychowanie klasy należy do całego grona nauczycieli, jednak specjalna troska i większa odpowiedzialność z natury rzeczy pada na wychowawcę klasy, który przestaje już teraz być tylko urzędnikiem kancelarji szkolnej lub dozorcą utrzymującym ciszę i spokój na sali, a staje się naprawdę wychowawcą.

Rozpatrzyliśmy różne wypadki, kiedy korelacja występuje niejako sztuczna czynność, lecz jako naturalna i konieczna praca i wykazaliśmy jacy nauczyciele odpowiedzialni są za stosowanie korelacji przedmiotów. Poznaliśmy przy tem różne formy korelacji.

Do tych rozważań należy jeszcze dodać odpowiedź na pytanie, czy korelacja ma się odbywać w jednym czasie, a więc czy winna się stać koncentracją.

Sądzę, że może tu być różna odpowiedź: korelacja w niektórych wypadkach naturalnie musi być jednoczesna, np. po silnem przeżyciu na jednej lekcji, występuje na następnej lekcji wyrażenie, ekspresja; w innych wypadkach korelacja może, a nawet winna być niejednoczesną, np. wyćwiczenia w celu zdobycia wprawy lub utrwalenia w pamięci mogą wystąpić znacznie później po podaniu materjału; to późniejsze powtarzanie ma duże znaczenie dla lepszego utrwalenia w pamięci.

Wacław Borowski.

Drugoroczność.

Kryzys gospodarczy i w ścisłej zależności od niego kryzys szkolnictwa zwrócił nam większą uwagę na zjawisko drugoroczności we współczesnej szkole. Szczególnie w ostatnich latach zagadnienie to na terenie Polski jest żywo omawiane i dyskutowane. Wykazuje się przytem ujemny wpływ pedagogiczny tego zjawiska na rozwój dziecka, oraz nadmierne obciążenie budżetu szkolnego. Równocześnie wszczęto baczniejszą obserwację przebiegu tego procesu, zaczęto poszukiwać przyczyn, sposobów i środków jego zwalczania. W poszukiwaniu przyczyn tego niedowładu naszego życia szkolnego jedni podążyli w kierunku badań samego dziecka, dopatrując się genezy drugoroczności w jego niedorozwoju fizycznym, umysłowym i moralnym, inni zwrócili się raczej ku domowemu środowisku dziecka, a jeszcze inni dopatrują się winy w samej szkole, jej organizacji pracy, przeładowaniu programów, metodach pracy, w systemie ocen pracy i mechanicznej klasyfikacji przez nauczyciela.

Ten pobieżny przegląd różnych zapatrywań na tę sprawę wykazuje, że rozwiązanie tego problemu nie jest łatwe i tak proste, jakby się na pierwszy rzut oka wydawało. Zjawisko drugoroczności w szkole jest zjawiskiem społeczno-pedagogicznem i jako takie jest bardzo skomplikowane w swym przebiegu. Powstaje ono na terenie środowiska domowoszkolnego w zależności od wielu czynników, powodujących

ujemne procesy dla rozwoju jednostki, a dziecka w szczególności. Stąd też nie można rozpatrywać tego problemu jako jednolitego zagadnienia, lecz jako złożony proces, kształtujący się różnie w różnych warunkach życia. Chcąc zapobiegać temu niedomaganiu szkoły, trzeba badać całe konkretne sytuacje społeczno-pedagogiczne, przedewszystkiem rodziny i szkoły. Sytuacje te będą odmienne w odrębnych układach warunków życia, a w ścisłej zależności od nich różną może być diagnoza. Z tej wielkiej złożoności zjawiska, wypływa owa wielka różnorodność poglądów i spory co do jego przyczynowości.

Artykuł powyższy nie rości sobie pretensyj do pracy tak gruntownie i szeroko potraktowanej, jak to wyżej zostało przedstawione. Przekracza to możliwości jednostki i same ramy artykułu. Dane statystyczne, szczególnie urzędowe nie dostarczają pełni materjału, z których możnaby wysondować coś konkretnego i pewnego co do przyczyn i sposobów przeciwdziałania temu zjawisku [1]). Niemniej jednak te dane dają nam pewien obraz rozmiarów tego zjawiska na terenie całego okręgu, możliwości porównywania i ogólną orjentację przypuszczalnych powodów. Dane te mogą być również punktem wyjścia do bardziej konkretnego i szczegółowego określania przyczyn w poszczególnych powiatach i podejmowania bardziej zdrowej i skuteczniejszej walki [2]).

Po tych wstępnych uwagach przystąpmy do rozpatrzenia sprawy repetentów w naszym Okręgu. Stan drugorocznych w ubiegłym roku szkolnym przedstawia nam załączona tabela Nr. 1. Drugoroczni, jak widzimy z tabeli, są zestawieni kolejno w pozycjach po sobie następujących według powiatów, oddzielnie dla publicznych i prywatnych szkół powszechnych. Obok liczb bezwzględnych mamy obliczenia procentowe. Odsetki te zostały obliczone w stosunku do ogólnej liczby uczniów z końca 1932/33 roku szkolnego z 14 czerwca.

Jeśli teraz zwrócimy większą uwagę na zawartość tej tabeli, szczególnie zaś na obliczenia procentowe w rubryce „ogólna liczba nie-

---

[1]) Materjał statystyczny został mi udostępniony w Kuratorjum Okręgu Szkolnego Wileńskiego, przez Pana Naczelnika Czystowskiego i Pana Wizytatora Gryglewskiego, którym na tem miejscu serdecznie dziękuję.

[2]) Problem drugoroczności jest jedną z prac podjętych w tym roku na terenie Z. N. P. przez Pełny Zjazd Komisji Pedagogicznej przy Okręgu Wileńskim, w dniu 12 listopada 1933 r. Żywe zainteresowanie tą sprawą ogółu Koleżanek i Kolegów, oraz współpraca nad badaniem tego zjawiska i poszukiwaniem sposobów jego zwalczania jest nietylko pożądaną, ale wprost nieodzowną i konieczną dla planowego i systematycznego przeciwdziałania.

promowanych", to rzuca się przedewszystkiem w oczy zbyt wielka rozpiętość drugorocznych w poszczególnych powiatach, od 14,5% w powiecie postawskim do 26,5% w pow. wołkowyskim na terenie publicznych szkół powsz., a jeszcze większa w szkolnictwie prywatnem, bo od 6,3% w pow. stołpeckim do 52% w pow. oszmiańskim.

Średnia jednakże dla szkół publicznych całego okręgu wynosi w tej rubryce 20,5%, podczas gdy dla szkolnictwa prywatnego tylko 15,9%. Szczegółowa analiza tych rubryk wykazuje, że na powiaty wojew. wileńskiego w publicznych szk powsz. przypada średnio — 19,8%, a w szkołach prywatnych — 17,1%; na wojew. nowogródzkie w szkołach publicznych — 20,3%, a w szkołach prywatnych — 12,5%. Najgorzej pod tym względem przedstawia się sprawa w czterech powiatach wojew. białostockiego, gdzie na szkoły publiczne wypada średnio — 22,6%, a w szkołach prywatnych — 17,6%. Dalsza analiza i porównanie tych dwóch rubryk w pozycjach poszczególnych powiatów wykazuje znacznie mniejszy odsetek drugorocznych w szkolnictwie prywatnem, za wyjątkiem Głębokiego, Postaw i Oszmiany, w których drugoroczni szkół prywatnych przewyższają drugorocznych szkół publicznych. Niezrozumiałym zupełnie jest wypadek w Oszmianie, gdzie drugoroczni w szk. prywatnych osiągnęli 52%. Budzi on pewne wątpliwości i podejrzenia, czy nie został spowodowany omyłką w czasie obliczeń i zestawień biurowych. Mimo tego wyjątkowo rażącego odchylenia przeciętne dla województw i okręgu wykazują znacznie większy odsetek drugorocznych na niekorzyść szkół publicznych.

W ten sposób przedstawiałby się ogólny stan drugorocznych w całym okręgu wileńskim. Nie mamy możności porównania z innemi okręgami — brak danych statystycznych z tego roku na to nie pozwala. Jeśli jednak porównamy z danemi M. W. R. i O. P. z 1827/28 r., które wykazały następujące rozmieszczenia procentu drugorocznych: w dzielnicach centralnych 27%, wschodniej 23,6%, południowej 19,3%, zachodniej 12,9%, śląskiej 12,6% [3]) — to zauważymy wyraźny postęp w likwidacji tego zjawiska. Postęp ten ocenimy w całej rozciągłości, jeśli sobie uprzytomnimy, że warunki pracy wcale się nie polepszają, lecz z każdym rokiem wzrasta liczba dzieci w klasach, a pobory nauczycielskie ulegają obniżce. Nie znaczy to oczywiście, że się u nas dobrze dzieje w tej dziedzinie, że osiągnęliśmy już zadawalający poziom — wcale nie — należy w dalszym ciągu zwalczać wszystkiemi

[3]) *Wańczura Alojzy,* Zagadnienie drugoroczności we współczesnej szkole powszechnej w Polsce, Lwów 1932, str. 6.

DRUGOROCZNOŚĆ

publicznych i prywatnych szkół powszechnych na terenie okręgu szkolnego wileńskiego.

POWIAT	Drugoroczni w publ. szk. powsz.							Drugoroczni w pryw. szk. powsz.						
	Liczba uczniów w końcu roku szkolnego 1932/33 z dn. 14.VI	Ogólna liczba niepromowanych		W liczbie niepromowanych było nieklasyfikowanych		Klasyfikowanych i niepromowanych		Liczba uczniów w końcu roku szkolnego 1932/33 z dn. 14.VI	Ogólna liczba niepromowanych		W liczbie niepromowanych było nieklasyfikowanych		Klasyfikowanych i niepromowanych	
		w liczbach bezwzględn.	%	w liczbach bezwzględn.	%	w liczbach bezwzględn.	%		w liczbach bezwzględn.	%	w liczbach bezwzględn.	%	w liczbach bezwzględn.	%
Brasław	17597	4400	25	1733	9,9	2667	15,1	382	70	18,3	11	5,2	59	13,1
Głębokie . . . (pow. dziśnieński)	20363	4846	23,7	2128	10,4	2718	13,3	325	97	29,8	—	—	—	—
Oszmiana . . .	12080	2770	22,9	1056	8,7	1724	14,2	750	390	52	31	4,2	359	47,8
Postawy. . . .	13103	1908	14,5	780	5,9	1128	8,6	280	50	17,8	18	6,4	32	11,4
Święciany . . .	15057	2574	17	977	6,4	1597	10,6	1980	445	23,4	32	2,6	413	20,8
Wilejka i Mołod.	27896	5059	18,1	1495	5,4	3564	12,7	1015	146	14,3	15	1,4	131	12,9
Wilno pow. . .	25797	5415	21,1	1947	7,5	3508	13,6	313	55	17,5	2	0,5	53	17
Wilno miasto . .	16321	2627	16	499	2,4	2128	13,6	5316	887	16,7	70	1,4	817	15,3
Razem w wojew. wileńskiem . .	149164	29639	19,8	10615	7,1	19024	12,7	10461	1789	17,1	179	1,7	1610	15,4
Baranowicze . .	18670	3455	18,4	1063	5,7	2382	12,7	1423	186	13	1	—	185	13,1
Lida	22195	4309	19,4	1803	8,2	2506	11,2	1320	145	10,9	10	0,7	135	10,2
Nieśwież . . .	14992	3595	23,9	1420	9,4	2175	14,5	755	106	14	—	—	106	14
Stołpce	13134	2552	19,4	788	6	1764	13,4	404	26	6,3	13	3,15	13	3,15
Nowogródek . .	18455	3256	17,8	902	5,1	2354	12,7	739	88	12	21	3	67	9
Słonim	13055	3182	24,3	1569	11	1613	12,3	1037	126	12,1	51	4,9	75	7,2
Szczuczyn . . .	11981	2787	23,2	1064	8,8	1713	14,4	749	145	19,3	76	10,1	69	9,2
Wołożyn . . .	14308	2687	18,7	754	5,2	1933	13,5	492	47	9,6	10	2,1	37	7,3
Razem w wojew. nowogródzkiem	126790	25813	20,3	9363	7,4	16450	12,9	6919	869	12,5	182	2,63	687	9,9
Grodno	21257	5425	25,5	1630	7,7	3775	17,8	4051	742	18,3	218	5,4	524	12,9
Suwałki	13811	2641	19,1	710	5,2	1931	13,9	768	125	16,2	26	4,6	99	12,8
Augustów . . .	10223	1666	16,3	236	2,4	1430	13,9	280	39	13,9	4	1,5	35	12,4
Wołkowysk . .	18266	4845	26,5	1755	8,6	3090	17,9	1082	188	10,7	1	—	187	10,7
Razem w wojew. białostockiem .	63557	14577	22,6	4331	6,5	10146	16,1	6181	1094	17,6	249	4	845	13,6
Razem na okręg wileński . . .	339511	69029	20,5	24309	7,1	45620	13,4	23561	3752	15,9	610	2,6	3142	13,3

środkami, bo jeśli weźmiemy pod uwagę liczby bezwzględne drugorocznych, przypadających na jedno województwo: wileńskie — 31.527 dzieci, nowogródzkie — 26.682 dzieci, z czterech pow. wojew. białostockiego 15.680 dzieci, to zobaczymy, że liczby te przekraczają ogólne liczby wszystkich dzieci jednego powiatu w wieku szkolnym. Pieniądze wydane przez Skarb państwa na drugorocznych naszego okręgu mogłyby pokryć koszta utrzymania szkół w kilku powiatach.

Zkolei przejdźmy do omówienia następnych rubryk, które rzucą nam nieco światła na tak wielki jeszcze i nienormalny w stosunku do innych okręgów procent drugorocznych z jednej strony, a z drugiej naświetlą nam istniejącą różnicę pomiędzy procentem drugorocznym w szkołach publicznych i prywatnych. W następnej rubryce tej samej tabeli „w liczbie niepromowanych było nieklasyfikowanych", mamy podanych tych wszystkich drugorocznych, którzy nie zostali dopuszczeni do następnej klasy z powodu nieregularnego uczęszczania do szkoły. Przyczyny nieuczęszczania do szkoły mogą się odmiennie kształtować w różnych miejscowościach na wsi i w mieście. Choroba dzieci, brak ubrania, udział dzieci w pracach jesiennych i wiosennych w polu, pasanie bydła, zarobkowanie, służba, wielka odległość od szkoły na wsi — oto najczęstsze w większości wypadków powody opuszczania lekcyj i niepromowania.

Przy rozpatrywaniu tej rubryki musimy wyeliminować z pod rozważań Głębokie, gdyż napotykamy tu na brak danych dla szkół prywatnych. Na terenie publ. szk. powsz. drugoroczni nieklasyfikowani w całym okręgu wahają się od 2.4% w mieście Wilnie i pow. augustowskim do 11% w pow. słonimskim — średnia wynosi — 7,1%. W poszczególnych województwach stosunki te przedstawiają się następująco: na wojew. wileńskie przypada — 7.1%, nowogródzkie — 7.4%, cztery pow. wojew. białostockiego — 6,5%. Natomiast w szkolnictwie prywatnem ilość tego rodzaju drugorocznych w całym okręgu waha się od 0% w Nieświeżu do 10.1%, w Szczuczynie — średnia wynosi — 2.6%. Z tego na wojew. wileńskie przypada — 1,7%, nowogródzkie — 2.63%, cztery pow. wojew. białostockiego — 4%. Porównanie średnich w publicznych i prywatnych szkołach poszczególnych województw i okręgu jako całości, daje korzystniejsze liczby dla szkół prywatnych. Ten korzystniejszy stosunek istnieje również we wszystkich powiatach, omawianych województw. Wyjątek stanowi tylko Szczuczyn, w którym w szkołach prywatnych odsetek nieklasyfikowanych wynosi — 10.1% a w publicznych 8,8%.

Jak wspomnieliśmy przed analizą tej rubryki przyczyn nieuczęszczania do szkoły, a co zatem idzie i niepromowania, trzeba dopatrywać się w warunkach ekonomicznych (brak ubrania, pomoc w gospodarstwie), oraz niskim poziomie kulturalnym tych rodzin. Zdarzają się i takie wypadki, w których fatalne warunki ekonomiczne pociągają konieczność zarobkowania nietylko rodziców, lecz także i dziecka. Oddaje się wtedy dziecko na służbę do tej czy innej wsi za marne wynagrodzenie. W wielu wypadkach rodzice nie zdają sobie sprawy, że zarobek dziecka jest niewspółmierny do strat, jakie przynosi nieuczęszczanie do szkoły. Niższy odsetek nieklasyfikowanych w szkołach prywatnych stanie się zrozumiałym, jeśli dodamy, że do tych posyłają dzieci te warstwy społeczne, które stać na opłacanie za naukę. Tu przyczyną nieuczęszczania i nieklasyfikowania będzie raczej choroba dziecka, aniżeli względy natury materjalnej. W niektórych wypadkach ciężkie warunki materjalne tych rodzin kompensować będzie uświadomienie i uznanie potrzeby szkoły dla dziecka. We wszystkich tych wypadkach, w szkołach publicznych i prywatnych, geneza drugoroczności tkwi poza szkołą i nauczycielem, — w samem środowisku dziecka, w jego warunkach bytowania materjalnego i kulturalnego, lub też w samem dziecku (choroba). Z tej też racji odsetek tych drugorocznych nie może spadać na barki nauczyciela, gdyż ci nie mają możliwości bezpośredniego wpływu na kształtowanie się tych warunków. Stąd też niesłusznemi i krzywdzącemi nauczycielstwo bywają zarzuty tych autorów, którzy dopatrują się winy drugoroczności przedewszystkiem w nauczycielu.

Ostatnie rubryki stanowią różnicę powstałą po odliczeniu liczby dzieci nieklasyfikowanych i niepromowanych od ogólnej liczby drugorocznych. Należą tu wszyscy ci, którzy wprawdzie uczęszczali do szkoły i byli klasyfikowani, jednakże nie otrzymali promocji z powodu niedostatecznych postępów w nauce. W przeciwstawieniu do poprzednich nazwijmy ich „klasyfikowanymi i niepromowanymi". Analiza tej rubryki wykazuje następującą rozpiętość w rozmieszczeniu drugorocznych na terenie publicznych szkół powszechnych: od 8,6% w Postawach, do 17% w Wołkowysku — średnia na okręg wynosi — 13.4%. Z tego na wojew. wileńskie wypada — 12.7%, nowogródzkie — 12.9%, białostockie — 16,1%.

W szkołach prywatnych procent tych drugorocznych waha się od 3.15% w Postawach do 47,8% w Oszmianie — średnia na okręg — 13.3%. Na wojew. wileńskie z tego przypada — 15,4%, nowogródzkie

— 9,9%, cztery pow. wojew. białostockiego — 13,63%. Pod tym względem najlepiej przedstawia się wojew. nowogródzkie, w którem szkoły prywatne osiągnęły najniższy procent drugorocznych. Jeśli teraz porównamy tych drugorocznych szkół publicznych z prywatnemi w obrębie jednego województwa, to zobaczymy, że publiczne szkoły powsz. na terenie wojew. wileńskiego mają niższy % tych drugorocznych aniżeli szkoły prywatne. Odwrotny stosunek zachodzi w pozostałych wojew., w których % tych drugorocznych jest mniejszy w szkolnictwie prywatnem. Różnica ta jest nieznaczna i równoważy się przy ogólnem zestawieniu całego okręgu, dając w wyniku takie same rezultaty — 13.4% dla szkół publicznych a 13.3% dla szkół prywatnych. Z tego porównania widzimy, że stosunki wśród drugorocznych klasyfikowanych przedstawiają się mniejwięcej jednostajnie w jednych i drugich szkołach. Teraz jest rzeczą zrozumiałą dla nas owa nadwyżka ogólnej liczby drugorocznych w szkołach publicznych w porównaniu ze szkołami prywatnemi. Wypływa ona wyłącznie z większego odsetku dzieci nieklasyfikowanych w publicznych szkołach powszechnych. Tem również można tłumaczyć dość znaczne odchylenie drugorocznych w naszym okręgu w stosunku do zachodnich okręgów. Odchylenie spowodowane drugorocznymi nieklasyfikowanymi. Niewątpliwie, że i w zachodnich okręgach będą nieklasyfikowani drugoroczni, będą jednakże w mniejszym odsetku, gdyż gorsze warunki materjalne kompensować będzie wyższy poziom kulturalny środowisk domowych, większe zrozumienie znaczenia i roli szkoły w życiu człowieka. — Dotychczasowe rozważania, dokonywane na podstawie danych w tabeli Nr. 1, doprowadziły nas do przeświadczenia, że różnica w ogólnej liczbie drugorocznych na niekorzyść publicznych szkół powszechnych w stosunku do prywatnych szkół powszechnych pochodzi ze zbyt wielkiego odsetku drugorocznych nieklasyfikowanych. Czynniki wywołujące to zjawisko (drugorocznych nieklasyfikowanych) leżą poza sferą bezpośrednich oddziaływań szkoły — w warunkach ekonomicznych i kulturalnych naszych środowisk domowych na wsi. Po odrzuceniu tego odchylenia, uwarunkowanego przeważnie czynnikami pozaszkolnemi, stwiedziliśmy mniejwięcej taki sam procent drugorocznych (klasyfikowanych) w obydwóch rodzajach szkół publicznych (13,4%) i prywatnych (13,3%).

W stosunku do tych drugorocznych (klasyfikowanych) w zakres poszukiwania przyczyn i środków przeciwdziałania wkracza nowy czynnik — szkoła i nauczyciel. Kształtowanie się stosunków drugoro-

czności wśród uczniów klasyfikowanych jest w wielkim stopniu — jak zobaczymy później — uzależnione od bezpośredniego wpływu szkoły i nauczyciela przy równoczesnem współdziałaniu, wspomnianych już wyżej, czynników pozaszkolnych. W obrębie samej szkoły napotykać możemy na cały szereg niekorzystnych warunków, sprzyjających niepowodzeniu dziecka w nauce. Warunki te mogą być w większym lub mniejszym stopniu zależne od nauczyciela. Stopień organizacyjny szkoły, oddalenie szkoły od miejsca zamieszkania dziecka czyli nieracjonalnie ułożona sieć szkolna, opuszczanie lekcyj przez dzieci, warunki lokalowe szkoły, liczba dzieci przeznaczona na nauczyciela, program nauczania i w pewnym stopniu od niego uzależniona metoda nauczania — należą do czynników niejako z zewnątrz narzuconych, wobec których często nauczyciel jest bezsilny. Z drugiej strony sam nauczyciel i jego oddziaływanie może tworzyć nowy kompleks warunków. powodujących wzrost repetentów. Jego uzdolnienie, zamiłowanie do pracy i przygotowanie zawodowe oraz uposażenie materjalne ściśle łączy się z jakością i ilością pracy w szkole, a co zatem idzie — wydajnością i promowaniem. Indywidualizacja w nauczaniu i wymaganiach w stosunku do różnych jednostek mniej lub więcej uzdolnionych, postawa nauczyciela przy ocenie wartości pracy ucznia, czy wreszcie ilość czasu poświęcana na przygotowanie lekcyj i pomocy naukowych, uwarunkowane są powyższemi czynnikami.

Nie bez znaczenia dla drugoroczności jest również ustosunkowanie się władz szkolnych. Nacisk na podnoszenie poziomu naukowego może powodować ostrą klasyfikację i wzrost drugoroczności, z drugiej zaś strony podjęta akcja zwalczania drugoroczności może wywołać skutek odwrotny — zanik drugoroczności, idący w parze z obniżeniem poziomu naukowego. Nie trzeba dodawać, że oddziaływanie winno iść w kierunku badania i usuwania istotnych przyczyn drugoroczności wogóle, w obrębie zaś szkoły, przez podnoszenie jakości pracy nauczyciela przy zachowaniu możliwie najobjektywniejszych sposobów ocen pracy ucznia.

W szczegółową analizę wszystkich możliwych przyczyn w obrębie szkoły trudno się tu wdawać, tembardziej, że to zostało już gdzieindziej dokonane i wiele wskazówek w tym względzie zainteresowany czytelnik znajdzie w artykułach M. Librachowej i Radlińskiej [4]).

(Dokończenie nastąpi).

Stanisław Lisowski.

[4]) *Librachowa,* W sprawie drugoroczności, Praca szkolna, Nr. 8, 1931 r.; *Radlińska,* Podstawy walki z drugorocznością, Praca szkolna, Nr. 4, 1932 r.

Zagadnienie dojrzałości szkolnej i testy Winklera.

Zamieszczając artykuł kol. Tomulewiczówny nadmieniamy równocześnie, że w N-rze majowym „Spraw Naucz.“ podamy wyniki badań, przeprowadzonych przez Sekcję Pedagogiczną Okręgu Wileńskiego Z. N. P. Redakcja.

Pojęcie dojrzałości szkolnej stworzone przez psychologów niemieckich wyłoniło się na gruncie pedagogiki nowoczesnej. Nie interesowało ono dawnych pedagogów wierzących w to, że dusza dziecka jest „niezapisaną kartą“ którą tem wcześniej się zapełni, im wcześniej zacznie uczyć i wychowywać; dopiero badania ostatnich dziesiątków lat nad rozwojem dziecka wykazały cały szereg szkodliwych faktów wynikających ze zbyt wczesnego, a więc sztucznego wtłaczania w dzieci umiejętności szkolnych, do których przyjęcia one jeszcze nie dojrzały. Stwierdzono bowiem, że dzieci niedojrzałe do nauki szkolnej zapadają częściej na zdrowiu, tracą na wadze ciała, cechuje je brak apetytu. Dzieci takie nie czynią postępów w szkole, w większości wypadków stanowią szeregi drugorocznych, które ze stanowiska społecznego i ekonomicznego przybierają niedopuszczalne rozmiary. Przyjmowanie dzieci niedojrzałych do spełniania zadań w szkole pociąga za sobą jeszcze dwa niepożądane następstwa: 1) brak wydajności, 2) wydajność nieproporcjonalną do włożonego wysiłku, skutkiem czego rozpiętość uzdolnień uczniów jednej klasy wyrasta ponad dopuszczalne granice, co czyni pracę i wysiłki nauczyciela mniej owocnemi. Czy może powstać u dziecka chęć do nauki skoro mu się każe wykonywać takie zadania, które przerastają jego możliwości, do wykonania których ono jeszcze nie dojrzało i w których wobec tego jest zgóry nieomal skazane na niepowodzenie.

Wynik pracy powinien z natury rzeczy pozostać w ścisłym stosunku do włożonego wysiłku, być jego naturalnem następstwem. Szkoła dzisiejsza przyjmując dzieci niedojrzałe do pracy szkolnej zrywa ten związek, burzy uczucie wartości pracy, tłumi cenienie wysiłku i przyzwyczaja do uważania go za jałowy. Liczenie się więc z dojrzałością dziecka do szkoły wydaje się przeto jedną z podstawowych konieczności nietylko w zakresie dydaktycznym ale i wychowawczym. W świetle tych danych widzimy, że zbyt wczesna nauka dla wielu dzieci jest niecelową, a nawet wręcz szkodliwą i że w tych wypadkach lepiej jest naukę rozpoczynać wtedy, kiedy dzieci do niej dojrzeją. Tu stajemy wobec zagadnienia, kiedy u dziecka następuje punkt zwrot-

ny w rozwoju, w którym moglibyśmy uznać je za dojrzałe do nauki szkolnej? Mając na uwadze wymagania szkoły dzisiejszej, znając jej programy, możemy wyznaczyć żądania w stosunku do dzieci wstępujących do szkoły; możemy się silić na szukanie pewnych środków prognostycznych, pozwalających na stwierdzenie tych cech i właściwości psychicznych dzieci, które są niezbędne do pozytywnej pracy w szkole. Rozumując w ten sposób stajemy na stanowisku przyjmowania dzieci do szkoły nie na podstawie wieku życia, lecz na podstawie rozwojowego wieku dziecka, gdyż rozwój jego zarówno psychiczny jak i fizyczny nie postępuje ściśle z wiekiem życia. Wyrazem rozbieżności poglądów na dojrzałość dziecka do szkoły jest również współczesne ustawodawstwo szkolne różnych krajów np. 6 lat życia w Niemczech, Austrji, Holandji, Italji, Francji, Belgji i szeregu Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej; 5 lat — w Anglji; 7 — w Finlandji. Ostatnia nasza ustawa o ustroju szkolnictwa mając na względzie zagadnienie dojrzałości szkolnej nie określa ściśle i bezwzględnie granicy wieku, w którym każde dziecko winno wstąpić do szkoły, lecz ogranicza się do postanowień mających na celu głównie podtrzymanie obowiązku uczęszczania do szkoły, określając minimalną względnie maksymalną granicę wieku życia, po osiągnięciu której dziecko może względnie powinno zapisać się do szkoły. Artykuł 7-my ustawy brzmi: 1) „obowiązek szkolny zaczyna się z początkiem roku szkolnego w tym roku kalendarzowym w którym dziecko kończy 7 lat życia".

2) Minister W. R. i O. P. może na pewnych obszarach lub w poszczególnych miejscowościach opóźnić lub przyśpieszyć rozpoczęcie obowiązku szkolnego o jeden rok. Przyśpieszenie obowiązku szkolnego nie może dotyczyć dzieci, które przed rozpoczęciem roku szkolnego nie ukończą 6 lat życia.

3) Obowiązek szkolny może być odraczany dla dzieci opóźnionych w rozwoju fizycznym lub umysłowym, oraz dla tych, które z powodów warunków komunikacyjnych mają utrudniony dostęp do szkoły.

4) Mogą być przyjmowane do publicznych szkół powszechnych w miarę wolnych miejsc dzieci, które nie podlegają jeszcze obowiązkowi szkolnemu, a ukończyły 6 lat życia, jeżeli wykażą odpowiedni rozwój fizyczny i umysłowy".

Z powyższego widzimy, że ustępy 3 i 4 wyraźnie uwzględniają możliwość opóźnienia lub przyśpieszenia rozwoju do pewnego stopnia niezależnie od wieku życia. Nasze ustawodawstwo szkolne stwa-

rzając w ten sposób górną i dolną granicę wieku przyjmowania do szkoły, pozostawia ostateczną decyzję o przydatności kandydata do szkoły nauczycielowi. Stąd płynie konieczność bliższego poznania tego zagadnienia, które jest niezmiernie trudne do rozwiązania przez samych teoretyków-psychologów; niezbędną jest ścisła współpraca szerszych kół praktyków — nauczycieli — wychowawców.

Ideałem dążeń w tym zakresie byłoby osiągnięcie takiej miary, któraby pozwoliła określić stosunek wieku rozwojowego i wieku życia na wzór obliczenia ilorazu inteligencji w sposób łatwy i prosty, a zgodny z rzeczywistością, wtedy dziecko wykazujące iloraz rozwojowy wyższy od normalnego należałoby odpowiednio wcześniej uznać za dojrzałe do szkoły, niżeli dziecko któreby wykazywało iloraz rozwojowy normalny lub niższy od normalnego. Oczywiście, że pod pojęciem „wiek rozwojowy" należy rozumieć nietylko rozwój intelektualny, ale również rozwój społeczny dziecka (stosunek do ludzkiego otoczenia) a ponadto i jego rozwój fizyczny. Dotychczasowe wysiłki z tego zakresu koncentrują się w dwóch ośrodkach. Jednym z nich jest Wiedeń — psychologowie grupujący się około Charlotty Bühler przeprowadzili szereg badań na tym terenie. Drugim ośrodkiem takich badań jest Lipsk, gdzie pracują psychologowie z ramienia Związku Nauczycieli Lipskich. Przed rozpatrzeniem wyników badań zarówno jednego jak i drugiego ośrodka zaznaczyć należy, że badaniami dzieci w okresie wstępowania ich do szkoły zajmowano się już dawniej. Stworzono testy dostowane do tego wieku. Dotyczyły one wyłącznie inteligencji. Dzisiejsze badania usiłują zmienić zasadniczy kierunek. Obecnie psychologowie zaczynają zdawać sobie sprawę, że ten czynnik psychiki, który określamy jako inteligencję nie jest wystarczający, gdy chodzi o przydatność dziecka do nauki w szkole dzisiejszej, inteligencja ogólna niezupełnie pokrywa się z przydatnością do szkoły. Tem się tłomaczy fakt, że dziecko o ilorazie inteligencji wyższym od 70—75 rzekomo wystarczającym do korzystania z nauki w szkole normalnej, często w pracy zawodzi. Dlatego też próbując bliżej określić samo pojęcie dojrzałości szkolnej i stworzyć sposoby eksperymentalne jej badania psychologowie wychodzą w swoich poszukiwaniach poza teren inteligencji; w tym też właśnie kierunku zmierzają wysiłki wyżej wspomnianych ośrodków Wiednia i Lipska.

Wiedeńska szkoła psychologów ustaliła niektóre zdolności przy pomocy pewnych prób, nie zdołała im jednak dotąd nadać formy testów, mających ściśle oznaczony sposób stosowania oraz wycecho-

waną skalę oceny wyników. Psychologowie lipscy badania swoje nad dojrzałością szkolną starają się doprowadzić do wytworzenia testów, które wypróbowane na odpowiednio dużym materjale i zweryfikowane przez praktykę nadawałyby się już do użytku. Rezultatem takich usiłowań są testy Winklera, które w 1930 r. ukazały się w drugiem wydaniu. Charakterem swoim przypominają one nieco znane nam testy do badania inteligencji. Bliższe rozejrzenie się w nich oraz komentarze samego autora wskazują jednak wyraźnie, iż nie chodzi nam o badanie samej inteligencji, lecz o inne właściwości, które są wymagane w pracy szkolnej, a które mogą istnieć w pewnym stopniu niezależnie od inteligencji. Kompletna serja tych testów, mających na celu zbadanie t. zw. „dojrzałości szkolnej" u dzieci zamierzających wstąpić do szkoły, jest dość obszerna, składa się bowiem z 17 zadań. Autor przewiduje jednak możność opuszczenia niektórych z nich i zastosowania skróconej serji — ograniczyć się radzi tylko wtedy, gdy brak czasu nie pozwala na użycie całości. Od zdolności rozwiązywania tych zadań uzależnia autor uznanie, czy dane dziecko jest przygotowane i zdolne do pracy szkolnej, czy też z zapisaniem go do szkoły należy się wstrzymać. W testach swoich rozróżnia Winkler zadania ważniejsze i mniej ważne w tem znaczeniu, że jeśli nierozwiązanie pewnych zadań może być uwzględnione i do pewnego stopnia tolerowane, to nierozwiązanie innych wyklucza uznanie danego dziecka za zdolne do pobierania nauki szkolnej. Teksty swoje Winkler ułożył i wycechował na podstawie badań 800 dzieci; posiadają one już dokładnie opracowaną formę i szczegółowo obmyślaną technikę, co, oczywiście, zastosowanie ich niezmiernie ułatwia — może je bowiem stosować nauczyciel niewtajemniczony w technikę eksperymentalną.

W Polsce zagadnienie dojrzałości szkolnej zostało poruszone w Warszawie w 1930 r. na Instytucie Nauczycielskim przez prof. Baley'a, z jego inicjatywy i pod jego kierunkiem słuchacze instytutu pp.: Fietz i Swoboda przetłomaczyli na język polski testy Winklera, ogłoszone w Kwartalniku Pedagogicznym, zesz. I, rok 1932. Przeprowadzono również badania na 54 dzieciach. Sprawozdanie z badań przeprowadzonych na polskim materjale dziecięcym przy pomocy testów Winklera zostało ogłoszone przez kol. Chomę w Polskiem Archiwum Psychologji Nr. 1, rok 1932. Oczywiście, że liczba badanych dzieci była stosunkowo mała, aby można było na niej oprzeć jakieś ogólniejsze wnioski. Chodziło tu raczej o próbę stosowania powyższych tekstów na naszym terenie i o zorjentowanie się, czy wyniki uzyskane przez Win-

klera na dzieciach niemieckich będą się zbliżały do rezultatów uzyskanych na dzieciach w Polsce. Wyniki te zdają się wskazywać na pozytywną wartość testów w stosunku do naszych dzieci. Z tego też względu testy Winklera zasługują na to, ażeby je wypróbować na większym materjale dziecięcym, co byłoby ciekawe nietylko ze względów teoretycznych, ale przedewszystkiem mogłoby mieć dużą praktyczną doniosłość, gdyż wpłynęłoby na nieprzyjmowanie dzieci niedojrzałych do nauki szkolnej, a tem samem zmniejszyłoby liczbę drugoroczności w szkole.

Marja Tomulewiczówna.

O rysowaniu na tablicy słów kilka.

W dziele pod tyt. „Technika opisywania i opowiadania" domaga się Henryk Scharrelmann [1]) przygotowania poza kierunkiem czysto rzeczowym także w kierunku artystycznym w nauczaniu ustnem.

Rysowanie na tablicy jest obok żywego słowa chyba najskuteczniejszym środkiem nauczania. Należy bardzo żałować, że w tysiącach naszych izb szkolnych znajdują się tablice, nie dające się czasem wogóle opisać.

Przy tablicy, której poszczególne deski rozeszły się i z których warstwa farby mniej lub więcej zeszła, napewno nie można skutecznie pracować. A mamy już dzisiaj w Polsce szereg magazynów pomocy szkolnych, dostarczających tablice bez zarzutu.

W izbie szkolnej nigdy nie może być za dużo płaszczyzn, przeznaczonych do pisania czy rysowania. Pokrywanie długich połaci ścian masą grafitową okazało się nadzwyczaj dobre. Przy ewentualnem zakładaniu należy zwrócić uwagę na to, aby spreparowany pas ściany nie był zbyt wąski, żeby także nauczyciel mógł na nim bez trudu rysować. Dobra tablica albo pokrycia ściany powinny wykazywać dostateczną wielkość i przedstawiać powierzchnię zupełnie płaską i niebłyszczącą. Tylko w takim wypadku można zastosować właściwą metodę uczenia przy pomocy tablicy. Tak jak różnią się pod względem techniki powstawania obraz olejny, rysunek, akwarela albo drzeworyt, tak też rysowanie i malowanie przy tablicy wymagają techniki, dostosowanej do właściwości użytego materjału.

Materjałem, wchodzącym u nas w grę, jest tablica, przeważnie czarna lub ciemno-szara, dalej kreda, biała i kolorowa oraz gąbka.

---

[1]) Scharrelmann Heinrich — Technik des Schilderns und Erzaehlens — Verlag Teubner.

Jest jeszcze wielu nauczycieli, którzy przenoszą poprostu zwyczaj rysowania ołówkiem na tablicy, nie zdając sobie sprawy z tego, że utrudniają sobie tylko „zamiar“ wyjaśnienia. „Narzędzie pracy“ można tylko wtedy należycie użyć, jeżeli widzi się wyraźnie wszystkie możliwości użycia. Pozostanie zasługą Dr. Ernesta Webera, że po raz pierwszy zestawił systematycznie w napisanej przez siebie książce wszystkie możliwości twórcze przy tablicy [2]). Świetne to dzieło zawiera wstęp teoretyczny i 24 kolorowe tablice, które w doskonały sposób na licznym materjale obrazowym przedstawiają poszczególne „techniki“, a mianowicie: czystą techniką kredową, suchą technikę wycierania, wilgotną technikę wycierania oraz technikę z nalepianiem i przyczepianiem papieru.

Ten sam autor ogłosił nadto rozprawę p. t. „Rysowanie na tablicy w nauce szkolnej [3]). Wskazuje w niej Weber, w jaki sposób obok natury także rysunek na tablicy może z korzyścią odgrywać rolę w nauczaniu.

Schemat naukowy, szkic albo obraz artystyczny, powstający przed klasą, bywa równocześnie stwarzany i przez dzieci. Często spotykane twierdzenie: „Nie jestem rysownikiem“ nie ma, szczególnie wobec nauczycieli najmłodszych, żadnego znaczenia. Scharrelmann twierdzi nawet w książce „Malowanie i rysowanie“, że właśnie dobry rysownik z trudnością przedstawia na sposób dziecięcy, aniżeli ten, który z podobną prostotą — jak dziecko — zabiera się do zagadnień technicznych.

To powinno być dla nauczycieli, w rysunkach uzdolnionych, bodźcem do zwrócenia większej niż dotychczas uwagi na pracę przy tablicy.

Aby skutecznie, szybko i pewnie na tablicy rysować. potrzeba, poza znajomością techniki, także pewnej wprawy względnie ćwiczenia. Nadgodziny, które nauczyciel spędza przy tablicy, ucząc się tak zw. „słówek ręki“ (Vokabeln der Hand), przynoszą mu później w klasie znaczne korzyści.

A teraz kilka słów o rysowaniu typów, motywów i ilustracyj. Przedewszystkiem „typowe formy istnienia“ muszą stać się pewną własnością wewnętrznego poglądu. Przy rysowaniu typów, rysowanie

---

[2]) Weber Ernst Dr. — Die Technik des Wandtafelzeichnens — Teubner Leipzig.

[3]) Weber Ernst Dr. — Die Tafelzeichnung im Unterricht. Verlag J. Beltz— Langensalza.

z pamięci powinno stać się rysowaniem myślowem i wyobraźniowem. Dobrym przewodnikiem będzie dla nas w tym wypadku książka Seinig'a p. t. „Rysowanie myślowe"[4]).

Jeżeli kiedyś pewne typy (człowiek, koń, pies, kot, niektóre drzewa) staną się trwałą i dającą się „odmieniać własnością", wtedy nie będzie właściwie przeszkód w możliwościach przedstawienia.

Jaką zdobycz pedagogiczną stanowi dla nauczyciela to, że przez szkic albo obrazy szybko i pewnie „rzucone" na tablicę, podkreślić może żywe słowo! Podczas przechadzki ,przy przeglądaniu czasopism ilustrowanych, książek z obrazkami i t. p. narzucają się motywy, które prawie nieświadomie zamieniają się w myśli na technikę stosowaną przy tablicy. Właśnie współczesne książki z obrazkami są niewyczerpaną kopalnią pomysłów ilustracyjnych. Nauczyciel klas początkowych, ze względu na dziecięcą prostotę w rysunku, bardzo dużo użyje z tych obrazów ze skutkiem. Większość schematów naukowych, szkiców i obrazów artystycznych powstanie z natury rzeczy w obecności dzieci. Ze swej praktyki dorzuca autor obrazy, których przedstawienie wymaga dłuższego czasu, a z których, z powodu ich siły wyrazu, czy nastroju, niechętnie się rezygnuje. Wykonanie takich obrazów jest celem ostatecznym przedstawiania na tablicy, gdyż warunkiem tego jest znajomość poszczególnych sposobów wyrażania i kombinacji. Jednak „wcale nie chodzi o to — jak to pisze Weber — aby wszyscy wszystkiego próbowali i stosowali. Właśnie wielka rozmaitość sposobów przedstawiania pozwala, aby każdy szedł po linji swoich własnych skłonności i umiejętności".

Ilekroć rozmawiał piszący z nauczycielami na temat techniki rysowania na tablicy, tylekroć potwierdzali oni, że jest tu naprawdę pole do pracy, na którem można jeszcze dużo pomysłów wprowadzić.

Tablica szkolna jest dla nauczyciela wskutek stałej swej gotowości cenniejszą pomocą aniżeli najkosztowniejsze środki poglądowe, cenniejsza, niż przezrocza i film. Zawsze jest ona na miejscu, a „mowiąca ręka" nauczyciela sięga głęboko w świat dziecka. Pozwala ona na powstawanie i zanikanie, przedstawia rzeczywistość i fantazję, utrwala biegnącą myśl w locie i umożliwia plastyczne i wydatne przedstawienie jej przed oczyma dzieci w dowolnym nawet kolorze.

Narysowany na tablicy obraz jest coprawda tylko kopją natury. Ale jak mówi Weber: „Jest to mniej niż natura a zarazem więcej niż

[4]) Seinig O. — Denkzeichnen als Grundlage des Typenzeichnens. Eine Folge von Uebungsbeispielen für Kursleiter und Lehrerbildner Verlag A. Haase, Leipzig.

natura. Rysunek żadną miarą nie może uchodzić jako namiastek Jest on równocześnie uproszczeniem, lepszem uwidocznieniem, uczłowieczeniem natury. Jest on zdobywaniem duchowem".

Ile jasności i radości wnosimy w ten sposób do naszych klas; a wreszcie, ile radości i zadowolenia sprawiamy tem sobie sami, pomijając już fakt ten, że ułatwiamy sobie przez to znacznie naszą pracę szkolną. *Marjan Mituła.*

UWAGA: Wiele cennych uwag i wskazówek na powyższy temat znaleźć można w książce: Prof. W. Kryciński — Nowe metody nauczania rysunków — Wydawnictwo Zakładu Ossolińskich, Lwów. Cena 10 złot.

KOMUNIKATY.

Do Zarządów Ognisk Z. N. P. w Okręgu.

W ostatnim numerze „Spraw Nauczycielskich" w sprawozdaniu z Konferencji Prezydjów Oddziałów Powiatowych komunikowaliśmy o potrzebie powołania referentów pedagogicznych i prasowych w Ogniskach oraz przesłania nazwisk i adresów tych referentów do Zarządu Okręgu w Wilnie. Ponieważ nieduża część Ognisk powyższe zrealizowała, apelujemy jeszcze raz do Kolegów(żanek), by możliwie w rychłym czasie wypełnili ten punkt programu działalności.

Równocześnie nadmieniamy, że chętnie będziemy zamieszczać na łamach „Spraw Nauczycielskich" komunikaty o przejawach życia organizacyjnego i szkolnego w terenie. W związku z tem pożądanem jest, by Zarządy Ognisk nadsyłały do Redakcji „Spraw" odpisy protokółów z posiedzeń Zarządów Ognisk oraz Walnych Zebrań, z obrad Konferencyj Rejonowych, sprawozdania z przebiegu prac nad poznaniem własnego środowiska, przebiegu prac społecznych oraz innych temu podobnych. Pożądane tu są również obrazki, ilustrujące warunki pracy nauczyciela oraz t. zw. „Ciernie i głogi".

KONKURS NA OKŁADKĘ.

Zarząd Okręgu Związku Nauczycielstwa Polskiego w Wilnie ogłasza niniejszem konkurs na okładkę „Spraw Nauczycielskich". W konkursie mogą brać udział wszyscy czytelnicy. Celem niekrępowania w twórczości pomysłów — specjalnych warunków konkursu (poza rozmiarem okładki) nie określamy. Wykonane prace należy zaopatrzyć w godło, dołączyć zaklejoną kopertę z nazwiskiem autora i przesłać pod adresem Okręgu do dnia 15-go kwietnia r. b.

Praca wyróżniona przez Sąd Konkursowy uzyska nagrodę w wysokości 70 zł. przyczem projekt stanie się własnością Okręgu.

Dziesięciolecie Oddziału Powiatowego Zw. Nauczycielstwa Polskiego w Postawach.

W dniach od 26 do 28 stycznia Postawy gościły rzesze nauczycielstwa z powiatu postawskiego z okazji X Walnego Zgromadzenia Powiatowego Związku Nauczycielstwa Polskiego, poprzedzonego uroczystą akademją.

W sali Domu Ludowego w obecności przedstawicieli Władz administracyjnych i szkolnych oraz delegatów organizacyj społeczno-oświatowych, licznie zebranych gości i nauczycielstwa, chór szkolny 7-kl. publ. szkoły powsz. w Postawach pod kierownictwem p. M. Tarchalskiej wykonał Pieśń Związkową. Następnie w zagajeniu kol. Balcerak Eugenjusz — Przewodniczący Oddz. Pow. w mocnych słowach skreślił nieugięte stanowisko Związku na terenie tut. powiatu pomimo nieraz niesprzyjających warunków w okresie ubiegłego X-lecia. W dalszym ciągu chór szkolny wykonał „Złamane berła". Zkolei kol. Klancewicz Anatol — Wice-przewodniczący Oddz. Pow. w referacie „Dziesięć lat pracy Związkowej" zobrazował szczegółowo dzieje Związku i dorobek jego za 10 lat istnienia na terenie powiatu. Kol. Szutowicz Dionizy wygłosił wiersz p. t. „Z. N. P.". Na zakończenie akademji orkiestra symfoniczna Koła Polskiej Macierzy Szkolnej pod kierownictwem p. Suchorzewskiego Antoniego wykonała szereg poważniejszych utworów.

Dnia 27 stycznia o godz. 10 rano po nabożeństwie w kościele miejscowym Walne Zgromadzenie Oddz. Pow. Z. N. P. w Postawach w obecności p. p. Starosty Niedźwieckiego Wiktora, Inspektora Szkolnego Drewsa Rudolfa, Księdza Jankowskiego Juljana, proboszcza rzym.-kat., Vice-prezesa Zarządu Okręgu Wil. Z. N. P. kol. Jaworskiego Zygmunta, Przedstawiciela Oddziału Pow. Z. N. P. w Święcianach kol. Wasiłajcia, Kierownika Biura Wydziału Pow. Czechowicza Antoniego, Inspektora Samorządu Gminnego Januszkiewicza Leona, Przedstawicielek i Przedstawicieli organizacyj społeczno-oświatowych, zawodowych, wszystkich przybyłych na zjazd Gości oraz Koleżanek i Kolegów w liczbie około 15 osób otworzył Zjazd Przewodniczący Oddziału kol. Eugenjusz Balcerak, podkreślając w swem przemówieniu okres największych zmagań się nauczycielstwa w ofiarnej pracy w szkole i poza szkołą w okresie tak dla niego trudnym.

Na wniosek jednego z członków Związku uchwalono przez aklamację wysłać odpowiedniej treści depesze hołdownicze do Pana Prezydenta Rzeczypospolitej, Pana Marszałka Józefa Piłsudskiego, Pana

Premjera Ministrów i Ministra W. R. i O. P. Janusza Jędrzejewicza, Pana Kuratora Kazimierza Szelągowskiego, — zapewniając jednocześnie o gotowości pracy dla dobra Państwa. Wysłano również depeszę do Prezesa Związku Kol. Senatora Stanisława Nowaka.

Następnie po powitaniu i przemówieniach reprezentacyjnych Władz administracyjnych, szkolnych i Gości referat p. t. „Aktualne zagadnienia zawodowe, organizacyjne i społeczne", wygłosił delegat Zarządu Okr. Wil. Z. N. P. kol. Jaworski Zygmunt. W rzeczowej i ożywionej dyskusji szereg mówców poruszyło wyżej wymienione zagadnienia, jednogłośnie stwierdzając ogromny wysiłek nauczycielstwa związkowego o utrzymanie na należytym poziomie życia szkolnego, mimo krzywdzących nauczycielstwo ustaw i rozporządzeń, jak ustawa o stosunkach służbowych naucz. i ustawa uposażeniowa. Po referacie następnym na temat „Nowe programy a współpraca ze środowiskiem", który wygłosił członek Oddz. Pow. kol. Kuśnierz Juljan i wyborach Komisji Matki zakończono przedpołudniowe obrady.

Przed otwarciem popołudniowych obrad na wiadomość o uchwaleniu przez Sejm w dn. 26 stycznia 1934 r. nowej Konstytucji — zebrane nauczycielstwo zamanifestowało swą radość z tego powodu przez odśpiewanie Hymnu Państwowego i wysłanie na ręce P. Premjera odpowiedniej depeszy.

Następnie złożono sprawozdanie Zarządu Oddziału Powiatowego wykazując wielki dorobek nauczycielstwa związkowego, poza sprawami zawodowemi w pracy na polu społeczno - oświatowem na terenie powiatu. Dalej uchwalono budżet Oddziału Powiatowego na rok 1934.

Przez gorącą aklamację wybrano jednogłośnie na przewodniczącego Oddziału Powiatowego Z. N. P. w Postawach dotychczasowego przewodniczącego kol. Eugenjusza Balceraka, podkreślając w szeregu przemówień jego niestrudzoną działalność organizacyjną.

Pozatem dokonano wyborów Zarządu Oddz. Pow., Komisji Kontrolującej i Powiatowego Sądu Honorowego. Na Zjazd Delegatów Związku w roku 1934 wybrano przewodniczącego Oddz. Pow. Balceraka Eugenjusza i Pachniaka Władysława.

Wieczorem w tym dniu odbyła się w sali Domu Ludowego zabawa taneczna nauczycielstwa i zaproszonych gości.

W drugim dniu Zgromadzenia Oddz. Pow. uchwalono szereg wniosków szczególnie pod adresem Zarządu Głównego w Warszawie, aby w walce o dobro szkoły i pozycję społeczną nauczyciela zwłaszcza w obecnej chwili nie ustawał.

Po wolnych wnioskach obrady X Walnego Zgromadzenia Oddziału Pow. ZNP. w Postawach zamknął przewodniczący Eugenjusz Balcerak — apelem do konsolidacji organizacyjnej członków w walce o lepsze jutro nauczyciela, wyrażając podziękowanie za udział w zjeździe p. p. Inspektorowi Szkolnemu Rudolfowi Drewsowi, Delegatowi Zarządu Okręgu Wileńskiego W.-Prezesowi Jaworskiemu Zygmuntowi oraz Gościom, Koleżankom i Kolegom.

Po zamknięciu zjazdu odbyło się walne zebranie członków Kasy „Samopomoc", prowadzącej akcję oszczędnościowo-pożyczkową przy Oddz. Pow. Z. N. P. w Postawach.

Z życia kursu badawczego dokształcania młodocianych w Drui.

Zgodnie z ustawą z dnia 11 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa w Polsce, Kuratorjum Okręgu Szkolnego Wileńskiego przystąpiło w r. 1933 do pracy nad realizacją jednego z wymagań tej ustawy, a mianowicie obowiązku dokształcania młodzieży w wieku od 14 — do 18 lat, po opuszczeniu przez nią szkoły powszechnej. W związku z tem Kuratorjum postanowiło zorganizować na terenie całego Okręgu Szkolnego kursy dokształcania młodocianych, o charakterze *badawczym*, po jednym w każdym powiecie. Jednym z celów tych kursów byłoby, obok obywatelskiego i życiowo - gospodarczego wychowania przyjętej na kurs, młodzieży, (która w miarę możności powinna mieć ukończoną 7-kl. szkołę powszechną), *zebranie również konkretnego materjału doświadczalnego, potrzebnego do opracowania programu prac organizacyjno - dydaktycznych i wychowawczych na przyszłych kursach dokształcających.*

To też w dniach od 13 listopada do 18 listopada 1933 r. włącznie odbył się w Kuratorjum O. S. W. kurs dla kierowników Kursów badawczych dokształcania młodocianych, kurs, którego celem było dać pewne wytyczne do pracy w terenie. Na kurs ten zostały wydelegowane przez władze szkolne poszczególne jednostki z pośród nauczycielstwa wszystkich powiatów Okręgu Szkolnego Wileńskiego i one to, po ukończeniu kursu w Wilnie, przystąpiły do pracy w poszczególnych ośrodkach, mając za zadanie skrupulatne gromadzenie wszelkich spostrzeżeń, dotyczących zarówno organizacji pracy, jej warunków ,oraz wyników, jak i metod postępowania dydaktycznego i wychowawczego na kursach.

Jeden z takich ośrodków doświadczalnych znajduje się w Drui, pow. brasławskiego.

Kurs Badawczy Dokształcenia Młodocianych w Drui został otwarty w dniu 22 listopada 1933 r. Na kurs ten przyjęto 32 kandydatów, w tem 19 chłopców i 13 dziewcząt, o średniem wykształceniu 4—5 klas szkoły powszechnej. Tylko czworo z pośród przyjętych ma ukończoną 7 kl. szkołę powszechną. Większość jest w wieku od 14 do 18 lat życia, a tylko pięć jednostek w wieku od 18—20 lat.

Pracę na kursie rozpoczęto od zdyscyplinowania młodzieży, która, pod względem zachowania, pozostawiała bardzo wiele do życzenia; dla ułatwienia tej pracy zaraz w pierwszych dniach zajęć zorganizowano na kursie samorząd, który wkrótce opracował specjalny regulamin postępowania i wybrał z pośród siebie zarząd odpowiedzialny za jakość zachowania się na kursie i poza nim, utrzymanie porządku w budynku szkolnym, w którym kurs pracuje, oraz całokształt pracy. Praca tego samorządu była początkowo bardzo utrudniona, dziś jednak młodzież przyzwyczaiła się już do szanowania wybranych przez siebie kierowników, a wybujałe temperamenty stępiły się już nieco i zachowanie stało się wydatnie zmienione na korzyść, oczywiście dzięki znacznym wysiłkom wychowawczym ze strony nauczycieli, pracujących na kursie.

Tak się złożyło, że na kursie tym pracują same nauczycielki, w czem jednak nie widzę żadnej ujemnej strony. Są to bowiem „zapalone" nauczycielki, a zapał ich udziela się także i słuchaczom kursu, którzy dzięki temu zapewne nie mniej pracują, niżby pracowali przy zmienionym składzie grona. Przytem nauczycielki, jako kobiety, mają znacznie większy wpływ wychowawczy na młodzież niż mężczyźni i ta młodzież przy nich łatwiej się wygładza i temperuje, łatwiej potrafi rozbudzać w sobie karność płynącą z wewnętrznego poczucia obowiązku, a nie tylko z obawy, łatwiej wreszcie poddaje się woli kobiecej, o ile tylko ta wola jest silna i stanowcza.

Nauczanie na kursie jest bardzo utrudnione, ze względu na zbyt powolną i ociężałą pracę umysłową słuchaczy, brak aktywności i mały zasób słów. Lecz i w tym kierunku są już widoczne rezultaty, bo i zainteresowanie do nauki zwiększyło się znacznie, czego dowodem choćby kilkakrotna już prośba, aby lekcyj nie przerywać pauzami, a prowadzić je dalej bez przerw. Nauczanie na kursie zakrojone jest na czas do 20 kwietnia b. r. na co zresztą młodzież chętnie się zgodziła.

Zajęcia systematyczne odbywają się codziennie od poniedziałku do piątku włącznie każdego tygodnia po 3 godziny dziennie, a we

wszystkie soboty i dni świąteczne są zajęcia świetlicowe w tym samym budynku, w którym kurs pracuje, t. j. w szkole powszechnej. Do dnia 31 stycznia b. r. było już 31 dni nauki i 20 dni zajęć świetlicowych (po 2 godz. dziennie), które po świętach rozpoczęto w dniu 3 I. b. r. Na program zajęć świetlicowych składały się: gry i zabawy towarzyskie, pogadanki o wartościach wychowawczo - naukowych, co słuchacze bardzo lubią, (szczególnie opowiadania o treści historycznej), śpiewy, deklamacje z inscenizacją, próby do wieczornic, czytanie gazet i omawianie przeczytanych książek i t. p.

Dotąd kurs zorganizował dwie wieczornice, z których jedna, skromna, odbyła się w dniu 29 listopada 1933 r., ku uczczeniu rocznicy powstania listopadowego, druga, bardziej bogata, w dniu 16 XII. 1933 r. ku czci króla Stefana Batorego. Na program pierwszej złożyły się: 1) Pogadanka o istocie i znaczeniu wolności dla człowieka; 2) Historja powstanie listopadowego, jako jednej z walk o niepodległość; 3) Czytanie i omawianie treści broszurki p. t. „O wolność Polski"; 4) pieśni patrjotyczne.

Program drugiej wieczornicy obejmował: 1) Odśpiewanie Hymnu narodowego przez zespół słuchaczy kursu; 2) Odczyt o życiu i czynach króla Stefana Batorego, opracowany i wygłoszony przez jednego ze słuchaczy kursu; 3) Odegranie kilku utworów muzycznych przez skromną orkiestrę kursową; 4) Deklamację p. t. „Zimowy wieczór" Asnyka; 5) Odśpiewanie kilku pieśni przez zespół słuchaczy kursu; 6) Obrazek sceniczny p. t. „Żacy za Batorego" Gerson - Dąbrowskiej, 7) Aktualne przemówienie kierowniczki kursu; 8) Odśpiewanie „Boże coś Polskę"; 9) Zabawy towarzyskie.

Wieczornica ta, pierwsza i jak dotąd ostatnia tej treści uroczystość w Drui, trwała cztery godziny, poczem słuchacze w miłym nastroju, zadowoleni, że wszystkie „ich Panie" wzięły udział w wieczornicy wraz z licznymi gośćmi ze szkoły powszechnej, opuścili szkołę.

Następnie w dniu 22 grudnia 1933 r. odbył się na kursie wspólny „Opłatek" z choinką i herbatką, który również sprawił młodzieży dużo radości, stwarzając dość silną więź między słuchaczami kursu, więź, która początkowo była zbyt luźna i słaba.

Obecnie przygotowujemy t. zw. „wieczór Mickiewiczowski" na dzień 17 lutego b. r. z racji przypadającego w tym roku 100-lecia „Pana Tadeusza", którego na kursie czytamy. Przedtem jeszcze w dniu 13 lutego b.r. odbędzie się się „tańcująca herbatka", na którą będą zaproszeni strzelcy i strzelczynie z Drui, oprócz rodziców młodzieży.

Nadto rozpisuje się już role do przedstawienia na dzień 19 marca b. r., który pragniemy uczcić szczególnie uroczyście. Dochód z tego przedstawienia przeznaczony już jest na wycieczkę do Wilna, którą mamy zamiar odbyć w okresie świąt Wielkanocnych.

Wszystkie te imprezy organizowane są poza godzinami normalnych zajęć, co wprawdzie pochłania ogromnie wiele czasu, ale przynajmniej daje widoczne rezultaty w kierunku obywatelskiego wychowania i uspołeczniania młodzieży.

A młodzież lubi te zajęcia.

Na kursie badawczym w Drui zostały też zorganizowane dwa konkursowe zespoły rolnicze, które zajmą się wzorową hodowlą buraków i ziemniaków pod kierunkiem p. M. Bonclera, agronoma; przedstawiciele tych zespołów t. zw. Przodownicy Przysposobienia Rolniczego, ukończyli już specjalny kurs przygotowawczy do pracy w Miorach.

Tak więc życie na Kursie Badawczym w Drui tętni wyraźnie, a praca posuwa się naprzód, bo dotąd opracowano już z niezłym skutkiem szereg zagadnień wymienionych w programie, (o czem napiszemy później), który, prawdopodobnie będzie tutaj w całości zrealizowany, z pewnemi tylko odchyleniami, dostosowanemi do warunków miejscowych. (c. d. n.)

Lidja Muchówna

Ogródek szkolny w świetle nowego programu przyrody.

Ogródek szkolny w dzisiejszym programie nauczania przyrody wysunął się na plan pierwszy. Nowy program wogóle wyklucza możliwość racjonalnego nauczania przyrody bez ogródka szkolnego. Jeżeli jakaś szkoła posiadała jednak ogródek szkolny, to też miał on swoje specyficzne, nieracjonalne na obecne czasy urządzenie. Wprowadzenie nowego programu przyrody musi z konieczności pociągnąć krytykę sposobów nauczania przyrody dawniej, oraz organizację ogródka szkolnego, opartego o stare programy.

Nauczanie przyrody jeszcze niedawno odbywało się kredkami na tablicy, albo na zasuszonych okazach, szkieletach rośliny. Szkieletów tych szkoła posiadała często pełne szafy, niekiedy zwabiając doń wiele robactwa. Nauczyciel rysował na tablicy z pamięci, z obrazka lub szkieletu roślinnego postać rośliny, a dziatwa przerysowywała to do swoich zeszytów, podpisując nazwy poszczególnych części. Uczyła się następnie tych nazw na pamięć i recytowała je potem przed nauczycielem.

Metoda ta raczej dziatwę odsuwała od prawdziwej przyrody, miast roztoczyć przed nią piękno natury, tej: „Żywej Księgi Bożej". W myśl nowych programów sposób ten musi przejść do historji. Niewielka zachodziła zmiana w nauczaniu przyrody, gdy zamiast szkieletu roślinnego dawano żywy okaz rośliny,

wyrwany ze środowiska. Biedak ten czuł się osamotnionym i nie mógł nas całkowicie zapoznać z warunkami swojego życia. Te okruchy życia rośliny, które dziatwa na takich lekcjach poznawała, nie zadowolą wymagań, postawionych w nowym programie. Obowiązkiem nuczyciela przyrody nietylko na wsi, ale i w mieście, jest badać życie rośliny, a w związku z tem dopiero — wytwarzanie się tych lub innych kształtów. Nowy program nakazuje prowadzić w miastach, wobec braku często gruntu pod ogródek eksperymentalny, hodowle doniczkowe.

Dawny ogród niewiele się też przyczyniał do eksperymentalnego nauczania przyrody, ponieważ był on martwym. Nowy program wymaga innego ogrodu szkolnego.

Ile zwiedziłem ogrodów szkolnych przy szkołach powszechnych i średnich we wszystkich prawie województwach Polski, wszędzie znalazłem ten sam typ zasadniczy pseudoklasycznego ogródka szkolnego. Każdy ogródek był podzielony na pewną mniejszą lub większą ilość działów, ukoronowanych pięknemi tabliczkami, wskazującemi rodzinę lub gatunek rośliny tu żyjącej. Ogródki różniły się tylko formą rozmieszczenia tych działów. Piękność rozmieszczenia zależała od tego czy nauczyciel miał bujną fantazję, lub znał język niemiecki, który najbardziej obfitował w literaturę, tyczącą się najpiękniejszego rozmieszczenia działów w ogródku szkolnym.

Na każdym dziale zasiewało się względnie zasadzało się daną roślinę, która mogła rosnąć wieki, a dziatwa przez bierną obserwację zaznajamiała się z jej kształtami i życiem. Warunki życia rośliny, jak: gleba, nawodnienie płodozmian, nawożenie naturalne i sztuczne nie zatrzymywały na sobie uwagi uczących się. Jedynie starano się o umożliwienie roślinie wegetacji, jednakowej w każdym roku jej bytowania. Jeżeli zwracano uwagę i na warunki życia rośliny, to nie w tym celu, aby je zmienić, ale dla samego tylko poznania. Ogród szkolny żył więc swojem życiem, do którego nie wtrącała się twórczo ani ręka nauczyciela, ani dziatwy. Był to ogród martwy. Ten rodzaj ogrodu szkolnego nowy program przyrody stanowczo wyklucza, a wymaga założenia ogrodu żywego, dynamicznego, eksperymentalnego.

Dawny ogród po należytem zorganizowaniu był przyzwoitą ozdobą szkoły. Dziatwa, po włożeniu weń swej fizyczno - mechanicznej pracy, jako wynik swych wysiłków, widziała piękne ścieżynki, napisy, kształty roślin, mogła niekiedy spędzić sama lub z nauczycielem miło chwile odpoczynku. Dawny ogród nie pozwalał wprost na badanie życia roślin w zależności od warunków, jak: gleba, wilgoć, nasłonecznienie, nawożenie, płodozmian i t. p., gdyż takie badanie zniweczyłoby raz wprowadzoną piękną statykę.

Dawny ogród wymagał osobnej działki przy szkole. Działka taka z chwilą zdobycia stawała się litylko szkolną; separowała się od biednych kmiotków, jakby się bojąc ich krytycznego wzroku. I była w tem racja. Dawny ogród jedynie uzmysławiał lekcje przyrody, ale on, nie rozwijając nawyku do eksperymentowania, nie wpływał na podniesienie kultury rolnej w danej okolicy. Przez 10 lat istnienia takich ogrodów szkolnych w niepodległej Polsce, stan kultury rolnej, szczególnie na Wileńszczyźnie, niewiele się zmienił na lepsze, a trzeba wiedzieć, że tu stan kultury obecnie mało się w czem różni od okresu z przed stu lat.

Nowy ogródek szkolny nie wymaga osobnej działki. Może on być założony na kilku działkach wpobliżu szkoły i u kilku nawet gospodarzy. Stanie się on

wtedy własnością szkoły i gospodarza, wytworzy więzy zaufania i jedności obywatelskiej między wsią a szkołą.

Dawny ogród często było trudno na wsi założyć, gdyż gospodarze nie udzielali działek, własne zaś działki posiadały bardzo nieliczne szkoły. Dlaczego tak było, wszak nauczyciel uczył dziatwę tych samych gospodarzy? Chłop miejscowy jest bardzo egocentryczny; myśli on tylko obrazowo i dochodowo, a będąc w skrajnej nędzy z powodu małej ilości gruntu i niskiego stanu kultury, niełatwo decydował się na odstąpienie pod ogród kilkudziesięciu m² najlepszego gruntu, gdyż nie otrzymywał wzamian żadnego ekwiwalentu, ani sam bezpośrednio, ani przez dzieci w postaci racjonalnej kultury rolnej. Na nowy ogród eksperymentalny, ogród podnoszący praktycznie kulturę rolną danego środowiska, każdy z gospodarzy udzieli niewielką działkę bardzo chętnie, tembardziej, że ogródek będziemy zakładali na terenach, wymagających najprymitywniejszych meljoracyj, na terenach, na których wieśniakowi mało co się rodzi.

Po roku egzystencji ogródka eksperymentalnego na działce chłopskiej, będzie nauczyciel rozszarpywany prośbami rodziców, aby zakładał poszczególne działy ogródka szkolnego na ich ziemi w przyszłym roku. Nauczyciela takiego będzie ludność uważała za najlepszego przyjaciela, apostoła, którego zesłała Opatrzność dla podniesienia z nędzy tego ludu. Albowiem wprowadzając dobrobyt do czyjegoś domu, zyskujemy duszę jego gospodarza. Możemy być dumni, że ta zaszczytna praca przypadnie nam, nauczycielom, w udziale.

Dawny ogród wymagał jednorazowego nakładu pracy i pieniędzy, gdyż nauczyciel stwarzał odrazu statyczną piękność w ogródku, drogo czasem płacąc za pracę najemną, za sprowadzone nasiona i nawozy. Po zatraceniu jednorazowego wysiłku następowała jednostajna praca, nie wymagająca żadnej twórczej myśli. W nowym ogródku szkolnym nie wymaga się jednorazowego, wytężonego nakładu ani pracy, ani pieniędzy. Wysiłek ten rozłoży się równomiernie na cały czas istnienia ogródka szkolnego, gdyż każdego roku dziatwa razem z nauczycielem ma pomyśleć o coraz to nowych, trudniejszych zagadnieniach, podnoszących poprzez ogród szkolny środowisko na wyższy poziom gospodarczy. Nauczyciel nie wyda ani grosza na najemną pracę, gdyż takową wykonają dzieci i zainteresowani gospodarze, ponieważ z zebranych plonów zyskają część, jako zapłatę. Ogród szkolny stanie się terenem współpracy szkoły i domu, podstawą do umiłowania przez dzieci i ich rodziców szkoły, jako przedstawicielki tej wielkiej korporacji państwowej, dbającej nietylko o nadsyłanie sekwestratorów, ale troszczącej się o byt materjalny swych obywateli. Tu właśnie jest teren do zainicjowania wychowania państwowego przez czynny praktyczny udział w pracy twórczej ludności, która to praca niezawodnie doprowadzi do uświadomienia obywatelskiego. Nauczyciel więc zbierze laury nietylko jako zawodowiec, ale i jako uświadomiony obywatel.

Nowy program nauki przyrody, wymagając dynamicznego ogrodu szkolnego, ogrodu eksperymentalnego, miał na względzie wielką rację państwową. Była nią troska o szczęście swych obywateli. Jeżeli każdy obywatel będzie żył w dobrobycie, to i Państwo będzie też miało dobrobyt, będzie ono wtedy silne na zewnątrz i na wewnątrz. Każdy z nauczycieli, pracujący na wsi, widział czem się odżywia i w co się ubiera nasz wieśniak. Zajada on chleb nawpół z plewami, a na przednówku za pożywienie służy mu pokrzywa, szczaw i oset, okraszone serwat

ką lub maślanką, bo ser i masło trzeba spieniężyć na zakup soli, żelaza i innych artykułów przemysłowych, oraz na podatki. W okresie cieplejszym chodzi on boso, a w zimie w łapciach. Musimy więc jaknajprędzej zabrać się do wprowadzenia naszego wieśniaka w umiejętną gospodarkę na roli poprzez eksperymentalny ogródek szkolny, aby wychować go nietylko na pełnowartościowego obywatela politycznie, ale też i ekonomicznie, gospodarczo.

Terminologję do niniejszego referatu zapożyczyliśmy z dzieła niemieckiego pedagoga—przyrodnika Pfuhla. Pfuhl rozróżnia ogrody szkolne: 1) eksperymentalne, za pośrednictwem których lud dowie się o postępach techniki i ekonomiki rolniczej i zastosuje je u siebie; 2) naukowo - systematyczne, ułatwiające naukową klasyfikacją roślin i 3) ogrody - składnice, zaopatrujące szkoły w miastach w niezbędne do kolekcji okazy przyrodnicze. Nowy program przyrody dla szkoły powszechnej wprowadza ogrody tylko pierwszego rodzaju. Nie wolno nam bawić się w ogrody drugiego rodzaju, a trzeciego rodzaju wogóle są zbyteczne przy szkołach powszechnych na wsi.

Po pobieżnem skreśleniu zasad ogólnych, wyłuszczonych z nowego programu przyrody, tyczących się ogródka szkolnego, przejdziemy do podania praktycznych sposobów umożliwiających nawet największemu laikowi w dziedzinie rolnictwa podniesienie poprzez ogródek szkolny środowiska swej pracy nauczycielskiej na wyższy poziom kultury rolnej. Kultury tej wymaga od nas nowy program przyrody, który nakazuje wynieść nauczanie przyrody z murów szkolnych na teren i powiązać go tylko z roślinami uprawnemi. Rośliny dzikie mają o tyle miejsc, o ile na nich mamy rozwiązać specyficzne zagadnienie przyrodnicze. Wskazówki praktyczne częściowo już ukazały się „Sprawach Nauczycielskich“.

W szkolnym ogródku eksperymentalnym program przewiduje uwzględnienie następujących działów: 1) warzywnictwo, 2) zboża ozime i jare, 3) sadownictwo, 4) jagodnictwo, 5) drzewa parkowe i lasy, 6) kwieciarstwo, 7) łąki i 8) chwasty.

Z każdym działem ogródka program wiąże prace eksperymentalne, tyczące się: 1) trwałych meljoracyj gruntu, 2) mechanicznej uprawy gruntu, 3) trwałych meljoracyj i uprawy łąk i 4) racjonalnego płodozmianu.

Działów tych i prac meljoracyjnych wymagają wszystkie dzielnice, a najwięcej rolnictwo naszego Okręgu.

Bardzo pomocną książką w organizowaniu eksperymentalnego ogródka szkolnego jest: „Poradnik techniczno - ogrodniczy“ pod red. Bromirskiego. Cena 7 zł.

Andrzej Mameczyc.

ZNICZ
WILNO